

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Gilberto da Silva Gares**

**A DIFERENÇA COMO CONTEÚDO CURRICULAR: análise a partir de um estudo  
do caso em uma escola de Ensino Médio**

**Diamantina**

**2017**



**Gilberto da Silva Gares**

**A DIFERENÇA COMO CONTEÚDO CURRICULAR: análise a partir de um estudo  
do caso em uma escola de Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise da Silva Braga

**Diamantina**

**2017**



GILBERTO DA SILVA GARES


**A DIFERENÇA COMO CONTEÚDO CURRICULAR: análise a partir de um estudo  
do caso em uma escola de Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MAGISTER SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Denise Da Silva Braga

Data de aprovação 07/11/2017.

  
Prof.ª Dr.ª REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM

  
Prof. Dr. RICARDO DA SILVA SOBREIRA - UFVJM

  
Prof.ª Dr.ª DENISE DA SILVA BRAGA - UFVJM

  
Prof.ª Dr.ª DENISE DA SILVA BRAGA - UFVJM

DIAMANTINA

2017

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

G229d      Gares, Gilberto da Silva  
A diferença como conteúdo curricular: análise a partir de um estudo  
do caso em uma escola de ensino médio / Gilberto da Silva Gares. –  
Diamantina, 2017.  
98 p. : il.

Orientadora: Denise da Silva Braga

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação  
em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e  
Mucuri. 2018.

1. Currículo. 2. Diferença e diversidade. 3. Identidade. I. Braga,  
Denise da Silva. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 373**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato que transparece a divindade existente em cada um de nós. Nesses anos de mestrado, de muito esforço e dedicação gostaria de agradecer imensamente a algumas pessoas fundamentais para a realização deste sonho. Agradecer especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Denise da Silva Braga, responsável direta pela missão que agora se cumpre. As indicações, as dicas, as correções e até mesmo alguns “puxões de orelha” que passaram por esta relação entre orientador-orientando, tudo isto compôs uma somatória fundamental, não só para a construção do pensamento que se traduz nas páginas deste longo texto hoje entregue, mas como para a maturidade de toda uma vida a seguir: antes de tudo, este momento se dedica a esta grande mestra com carinho.

À banca examinadora desta pesquisa, profa. Dra. Regina Célia Couto e prof. Dr. Ricardo da Silva Sobreira que me guiaram com suas considerações brilhantes para a confecção deste trabalho.

À minha família que mesmo distante esteve presente com suas orações fortalecendo minha alma nos momentos mais angustiantes.

Aos colegas de turma, pelo valor inestimável da amizade e da alegria de viver. À cidade de Diamantina que me deixa na lembrança momentos de muito aprendizado e conforto. Amigos especiais e caros que aqui fiz: Heliandro Rosa, Claudia Beatriz Berti, Fabiana Lopes Ramos de Oliveira, Douglas Barbosa Wernek e Verônica Santos Ribeiro que mesmo seguindo caminhos diversos sempre se fizeram presentes pelo encorajamento e carinho.

Mas acima de tudo, agradecer ao Criador que, através dos seus abnegados colaboradores dos dois planos da vida, me sustentaram o ânimo diante dos obstáculos. Gratidão por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas: Jussara Barbosa, Mara Medeiros, Sarah Lacerda David, Carla de Carvalho Blanco, Aparecida Silveira e Marcelo Brito.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

Gratidão! Namaste!





## RESUMO

Este trabalho visa trazer considerações acerca do tratamento da questão da diferença no currículo da escola. Para isso foram aplicados questionários aos professores e discentes e realizada a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Brasileiro Braz na cidade de São Francisco-MG. A fundamentação teórica deste estudo consistiu em leituras no campo do currículo como Lopes (2014); Macedo (2014) e Silva (2014); cultura e a sua relação com a educação (CANDAU, 2011; VEIGA-NETO, 2003) e identidade e diferença (BHABHA, 2014; HALL, 2006; SILVA, 2014). Foram analisados, também, documentos oficiais instituintes de políticas nacionais voltadas para educação básica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96). Como resultado da análise qualitativa dos dados da pesquisa empírica constatou-se que o currículo é um espaço de fronteira cultural em que sujeitos diferentes interagem. Ao se questionar sobre como o trabalho pedagógico da escola aborda a questão da diferença, os resultados evidenciam que a diferença é entendida a partir de marcadores identitários específicos e que grande parte dos estudantes presenciou algum tipo de discriminação ou preconceito relacionado às diferenças étnico-raciais. Quando houve questionamento em relação à necessidade e expectativa quanto à abordagem da diferença no contexto escolar, a sexualidade foi a que obteve maior número de citações. Em relação aos professores o tema violência é preponderante, revelando ser esta uma preocupação no ambiente escolar. Quanto ao termo diferença este se apresenta predominantemente associado à cultura e à necessidade de tratamentos igualitários das identidades pessoais.

**Palavras chave:** CURRÍCULO. DIFERENÇA E DIVERSIDADE. IDENTIDADE

.



## **ABSTRACT**

This work aimed to bring considerations about the treatment of the difference question in school curriculum. For this, questionnaires were applied to teachers and students and it was performed the analysis of the State School Brasiliano Braz Pedagogico Political Project in São Francisco city-MG. The theoretical basis of this study was readings in the Curriculum field such as Lopes (2014); Macedo (2014) e Silva (2014); culture and its relation to education (CANDAUI, 2011; VEIGA-NETO, 2003) and identity and difference (BHABHA, 2014; HALL, 2006; SILVA, 2014). It was also analysed official documents of national policies focused on basic education, such as the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDBEN - Law No. 9.394 / 96). As this qualitative data analysis result of empirical research was found that the curriculum is a cultural frontier space in which different subjects interact between themselves. When questioning how the school pedagogical work addresses the question of difference, the results show that the difference is understood from specific identity markers and that most of the students witnessed some kind of discrimination or prejudice related to ethno-racial differences. When there was questioning about the necessity and expectation addressed to the approach of difference in school context, sexuality was the one that obtained the highest number of citations. In relation to teachers, the concern about violence is preponderant, revealing that this is a concern in the school environment. As for the term difference, this is predominantly associated with culture and the need for equal treatment of personal identities.

**Keywords:** CURRICULUM. DIFFERENCE AND DIVERSITY. IDENTITY



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Visão frontal da escola.....	20
Figura 2 - Nuvem de palavras: questões abertas de professores .....	62
Figura 3 - Recorte de dados.....	71
Figura 4 - Recorte de dados.....	73



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questão fechada de nº 01 do questionário dos professores .....	64
Tabela 2 - Questão fechada de nº 01 do questionário dos estudantes .....	65
Tabela 3 - Questão fechada de nº 02 do questionário dos professores .....	65
Tabela 4 - Questão fechada de nº 03 do questionário dos professores .....	67
Tabela 5 - Questão fechada de nº 04 do questionário dos professores .....	67
Tabela 6 - Questão fechada de nº 06 do questionário dos professores .....	69
Tabela 7 - Questão fechada de nº 08 do questionário dos professores .....	70
Tabela 8 - Quadro da questão fechada referente aos temas da questão de nº 03 do questionário dos estudantes .....	76
Tabela 9 - Quadro da questão fechada referente aos temas da questão de nº 05 do questionário dos professores .....	76
Tabela 10 - Questão fechada de nº 06 do questionário dos estudantes .....	76





## **SUMÁRIO**

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	19
2.1 O local da pesquisa.....	20
2.2 As fases da pesquisa .....	21
2.3 A descrição das etapas de pesquisa .....	22
2.4 Metodologia de análise de dados.....	23
3 PRIMEIRAS INCURSÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	27
3.1 Perspectivas histórico-epistemológicas do currículo.....	30
3.1.1 O currículo como controle social .....	33
3.1.2 O currículo como construção histórico-social .....	35
3.1.3 O currículo como cultura.....	38
3.1.4 O currículo como espaço-tempo de fronteira cultural .....	39
4 DOCUMENTOS DE CURRÍCULO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990 .....	45
5 CONCEITOS E CONTEXTOS DE CULTURA .....	51
5.1 Cultura e Diversidade .....	53
5.2. Identidade e Diferença.....	55
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
6.1 Significados atribuídos à Diferença.....	60
6.1.2 Diferença cultural como marcador da diferença.....	61
6.1.3 A diferença nos documentos escolares: Plano de Ensino e o Projeto Político Pedagógico.....	64
6.1.4 Abordagens da diferença na escola .....	68
6.1.5 Homogeneização da diferença e seus contextos.....	71
6.2 Discriminações e preconceito no intramuros da escola.....	75
6.3 Tratamento pedagógico da diferença.....	77
6.3.1 O que a escola pode fazer? .....	80

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B .....	97

## 1 INTRODUÇÃO

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’. (PARAÍSO, 2010, p. 259).

No contexto da década de 1990 intensificaram-se no panorama pedagógico, especificamente no campo do currículo, estudos relacionados a questões acerca de identidade, diversidade e diferença (MAUÉS, 2007). A aproximação destes estudos com a escola tornou-se inevitável, pois numa sociedade globalizada e multicultural as tensões entre os diversos sujeitos e culturas ali representados exigiam visibilidade e entendimento. Portanto, observando esta diversidade em sala de aula a partir da docência pode-se perceber a emergência da necessidade de repensar e orientar ações curriculares, abordando-as e questionando-as. Deu-se então o surgimento de novas demandas e inquietações relacionadas ao conceito de diferença e as formas de abordar e incorporá-lo ao fazer pedagógico.

Inúmeras foram as motivações que incentivaram a presente pesquisa, mas, sem dúvida, a maior delas constituiu-se a partir de inquietações diante das violências contra as pessoas marcadas pela diferença que se encontram em situação de desprestígio social, frequentemente observáveis em contextos escolares. Estas violações estão cada vez mais frequentes e revelam uma face intolerante de uma sociedade ao demonstrar dificuldades em respeitar a diferença. Junqueira (2011, p. 104-105) argumenta que em uma “[...] escola racista, sexista e homofóbica revela-se [...] um espaço menos educativo para todas as pessoas que o povoam”. Assim, um ambiente escolar no qual estejam representadas as diversas culturas, contribui significativamente para a construção de um espaço de troca e de aprendizado. Abriria, neste contexto, um espaço para a diferença e para os diversos pertencimentos dos sujeitos e se oportunizaria a convivência, o aprendizado da tolerância e o respeito às diferenças dos sujeitos e identidades representados em sala de aula, numa sociedade plural.

Desse modo, este trabalho está alicerçado na necessidade de compreender como a diferença e a diversidade impactam no ambiente escolar e como se inserem no currículo. Neste sentido se evidencia o que é afirmado por Hall (2006): a marcação da diferença é a base porque as coisas — e as pessoas — ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório. Isso pode ser observado, também, nos relatos dos

estudantes e dos professores ao definirem marcadores (biológicos, naturais, culturais, éticos) quando questionados acerca de seu entendimento no que diz respeito à diferença.

A pesquisa desenvolvida pretendeu analisar quais significados são atribuídos à diferença no currículo do ensino médio, a partir de um estudo de caso realizado em uma escola da rede estadual de ensino público situada na cidade de São Francisco/MG. Para tanto, teceram-se diálogos teóricos a partir de autores do campo do currículo no Brasil como Macedo (2014), Lopes (2014) e Silva (2014). Para os conceitos de diferença e diversidade cultural foram utilizadas contribuições dos estudos de Hall (2006) e Bhabha (2014).

Em um primeiro momento os estudos centraram-se em uma pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos de diversidade e diferença. Com o aprofundamento dos estudos outras questões como identidade e cultura surgiram, impulsionando o entendimento sobre relações de poder e a cultura. Em um segundo momento, fez-se análise das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e outros documentos atinentes à organização da escola pesquisada.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: na primeira seção consta a introdução. A seguir, na segunda seção, segue-se à metodologia, na qual se terá a descrição do percurso metodológico referente à coleta, organização, seleção e análise dos dados. Para a organização e análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) combinando duas técnicas: análise documental e questionários.

Na terceira seção se aborda o currículo, como política e campo de estudos, focalizando as perspectivas histórico-epistemológicas que auxiliam no entendimento das concepções sobre currículo que guiam as decisões escolares. Dentre as diversas acepções de currículo trazidas na literatura da área, optou-se, nesta dissertação, pela abordagem defendida por Macedo (2006) que concebe o currículo é um espaço-tempo de fronteira cultural em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos.

Na quarta seção buscamos situar e problematizar a produção de documentos orientadores da política curricular no Brasil, a partir dos anos 1990. Iniciamos com um estudo sobre as principais ações educacionais, consideradas importantes, voltadas para as discussões referentes às políticas nacionais desde os compromissos internacionais firmados com vistas à reforma da educação básica. Estas políticas resultaram na criação de diretrizes e bases para educação brasileira, consolidadas na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e no direcionamento da formulação de currículos em todo o território nacional.

Na quinta seção trabalha-se o conceito de cultura e sua relação com a educação. Assim, apresenta-se os contextos em que a cultura se relaciona com a diversidade, considerando a diversidade como construção histórica, cultural e social das diferenças.

Na sexta seção são apresentados e analisados os dados obtidos com a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e dos questionários aplicados aos discentes e aos professores. Os resultados evidenciam que grande parte dos estudantes presenciou algum tipo de discriminação ou preconceito relacionado às diferenças étnico-raciais e, quando questionados em relação ao tema que gostariam fosse tratado na escola, a sexualidade foi a que obteve maior proeminência. Em relação aos professores o tema violência é preponderante, revelando ser esta uma preocupação no ambiente escolar. Quanto ao termo diferença este se apresenta ora referindo-se ao seu contexto generalizado, quando referenciado à cultura; ora no contexto homogeneizante, referindo-se à igualdade.

Não se tem a pretensão de esgotar todas as perguntas possíveis ou generalizar os resultados obtidos. Compreende-se que as análises efetuadas se circunscrevem ao entendimento de uma realidade local de um determinado espaço escolar. No entanto, os dados da pesquisa realizada sinalizam a necessidade de mais estudos que visem compreender como o currículo escolar tem tratado a questão da diferença, ou da diversidade, considerando que estes elementos se constituem como temáticas frequentes nos documentos que instituem os currículos escolares.



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Encontrar um caminho metodológico é de suma importância para uma pesquisa bem-sucedida. A metodologia de pesquisa consistiu em um trabalho de abordagem predominantemente qualitativa. Entretanto, tal abordagem foi combinada com instrumentos da pesquisa: os questionários, ou seja, ainda que a proposta da pesquisa tenha se pautado a partir de percepções e busca de sentidos foram empregados recursos quantitativos o que, segundo Oliveira (2001, p. 15), remete a um *modus operandi* específico referente a formas de quantificar:

Significa quantificar nas formas de coleta de informações, assim como também com o emprego de recursos, e técnicas estatísticas tais como: porcentagem, média, mediana, desvio padrão, e são as formulações mais simples até as de uso de mais complexos tais como: coeficiente da correlação, análise de regressão e etc.

Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Segundo esta concepção pode-se perceber que a escola deixa de ser um local de reprodução e passagem de informações para ser um espaço onde os sujeitos de diferentes acessos culturais se encontram produzindo saberes de diversas áreas.

Não houve uma preocupação em intervir sobre o objeto estudado, mas revelá-lo como ele se apresentou, procurando compreender como é o dia a dia do ponto de vista dos participantes. Esta produção de conhecimento teve como campo de pesquisa a Escola Estadual Brasileiro Braz, onde as variáveis estudadas puderam ser observadas e dimensionadas sob as condições em que ocorrem.

A impossibilidade de uma pesquisa de grande abrangência, assim como a necessidade de levantar questões sobre as questões da diferença e as formas como são tratadas no ambiente escolar, tornou oportuno o estudo de caso de uma determinada escola do interior do estado. Por isso, os questionários foram feitos especificamente para estas pessoas, circunscritas a este grupo escolar. Portanto, os resultados apurados não se estendem necessariamente ao todo da rede escolar do país.

Tratou-se, assim, de um estudo de caso, pois tem-se a compreensão de que

Seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LUDKE, 2013, p. 20).

Em relação à escola estadual do ensino médio pode-se mencionar que esta foi escolhida e definida previamente por já desenvolver grupos de estudo e pesquisa que se dedicam ao estudo da diferença. Trata-se, também, de uma das escolas mais antigas do norte de Minas Gerais, referência de qualidade de ensino e com o maior espaço/infraestrutura para receber estudantes da população desta região cujo funcionamento se dá em três turnos diários.

## 2.1 O local da pesquisa

Figura 2 – Visão frontal da escola.



Fonte: Acervo do autor.

A pesquisa realizou-se no município de São Francisco, na Escola Estadual Brasiliano Braz. A instituição escolar está localizada na Av. Presidente Juscelino, nº 1319, centro de São Francisco e encontra-se no território administrativo da Superintendência



Regional de Ensino de Januária/MG. A escola atende a muitos moradores de povoados ribeirinhos de difícil acesso, sendo que muitos pais e alunos não têm contato telefônico e estão em situação de alta vulnerabilidade social e econômica. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ela

tem uma clientela heterogênea que é caracterizada pelos valores, hábitos, costumes e tradições de cada lugarejo que lhe são singulares. Uma grande parcela dos pais de alunos é analfabeta ou apenas concluíram os primeiros anos do ensino fundamental. A renda familiar dos alunos é em parte advinda de atividades rurais próprias ou prestação de serviço e muitos sobrevivem do auxílio de benefícios do Governo Federal e não possuem empregos fixos. Ainda tem um grupo de alunos filhos de servidores públicos e uma pequena parte filhos de comerciantes na região. Nesse contexto, a Escola busca relacionar sua ação educacional às realidades sociais nas quais seus docentes e discentes estão inseridos (PPP, p. 8).

Atualmente funcionam na instituição turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Curso Normal de Nível Médio Professor de Educação Infantil (pós-médio)<sup>1</sup> e turmas do 1º e 2º ano articuladas ao Projeto Reinventando o Ensino Médio<sup>2</sup>. O funcionamento da escola ocorre nos turnos matutino das 07h às 11h30min – 12h30min, vespertino das 13h00 às 17h30 – 18h30min e noturno das 19h00 às 23h30min. O funcionamento dos serviços administrativos ocorre das 07h às 22h. Possui um diretor e três vice-diretores, equipe pedagógica, administrativa e corpo docente. A escola apresenta um espaço físico com 17 (dezessete) salas de aula, secretaria, sala de direção, sala de vice-direção, sala de especialista, sala de professores, quadra esportiva, biblioteca, área de lazer, laboratório de informática, banheiro masculino e feminino para o corpo discente, banheiros masculino e feminino para o corpo docente e demais servidores, galpão coberto e cantina.

## 2.2 As fases da pesquisa

Nessa investigação, duas técnicas foram combinadas para a coleta de dados: análise documental e questionários. Por análise documental entendemos o levantamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referente ao período de desenvolvimento do

---

<sup>1</sup>O Curso Normal de Nível Médio – Professor de Educação Infantil, em nível médio tem sua organização prevista na Lei Federal nº 9.394/1996, na Resolução CNE/CEB nº 02/1999, no Parecer CEE nº 1175/2000 e na Resolução CEE nº 440/2000 e legislação complementar, conforme Capítulo V, seção II e III, artigos 49 a 52 do Regimento Escolar.

<sup>2</sup> Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012 que dispõe sobre a implantação gradativa do Projeto Reinventando o Ensino Médio, e ainda, a Resolução SEE nº 2.351 que regulamenta a implantação do Reinventando o Ensino Médio nas 122 escolas em 2013.

estudo. Tal escolha se justifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em que se considera que

cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os Planos de Educação nacional, estadual e/ou municipal, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes. A proposta educativa da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2010, p. 284).

Portanto, considera-se a importância do PPP como elemento articulador de ações educativas buscando verificar se este propõe, conforme o texto legal supracitado, iniciativas em torno da questão da diversidade cultural, elemento fundamental para a consecução dos objetivos desta pesquisa.

Optou-se pela não identificação dos participantes dos questionários considerando que a identificação explícita de tais sujeitos poderia causar constrangimento e reduzir a adesão. Os questionários foram impressos e aplicados com a prévia permissão do professor regente e/ou diretor regente no horário regular de aulas e após a assinatura do Termo de Consentimento por cada um dos colaboradores. Tal instrumento, cujas questões envolveram percepções dos participantes sobre a diferença e sua abordagem pedagógica, possibilitou coletar dados sobre a concepção da diferença expressada pelos alunos e professores. Foram aplicados questionários a três turmas de alunos do ensino médio, do turno matutino, escolhidas pelas supervisoras. Para os estudantes foram 7 (sete) questões fechadas/objetivas e 3 (três) abertas/subjetivas totalizando 10 (dez) questões, conforme Apêndice A. Para os professores foram 8 (oito) questões fechadas/objetivas e 2 (duas) abertas/subjetivas, totalizando 10 (dez) questões, conforme Apêndice B. A coleta de dados teve o espaço temporal definido de acordo com as possibilidades de desenvolvimento do Mestrado em Educação e realizou-se no primeiro semestre de 2017.

### **2.3 A descrição das etapas da pesquisa**

Na primeira etapa da pesquisa realizou-se uma ligação telefônica para a Superintendência Regional de Ensino de Januária, solicitando autorização para a pesquisa e, a partir da qual, se obteve o encaminhamento para o setor da subsele em São Francisco. Em

conversa previa com a inspetoria de São Francisco e deferido o pedido encaminhou-se uma solicitação formal ao diretor da escola selecionada por ser, conforme inspetoria, a que desenvolve mais atividades culturais e diversificadas sendo, inclusive, considerada referência na cidade.

Após a escolha da escola, numa segunda etapa, teve-se um primeiro encontro com representantes da gestão — diretor e coordenadoras pedagógicas — para que fossem explicitados o objetivo da pesquisa e a metodologia a ser utilizada. Tais indivíduos decidiram que a distribuição dos questionários dos estudantes seria realizada no turno matutino em três turmas escolhidas pelas especialistas (supervisoras) sendo selecionados o 1º, 2º e 3º anos. Também foi decidido pelas supervisoras que estes questionários ficariam com os estudantes e seriam entregues no dia seguinte. A interrupção das aulas se deu com o consentimento do professor, seguida de explicação aos alunos acerca do objetivo da pesquisa e dos procedimentos formais para participação da pesquisa e assinatura dos termos. Vale salientar que toda a apresentação explanatória acerca dos objetivos da pesquisa e a entrega dos questionários foi efetuada pelas supervisoras e sob acompanhamento delas.

Num terceiro momento houve a etapa de recolhimento dos documentos — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para estudante, Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para pais ou responsável legal e Termo de assentimento de menor — e dos questionários, conforme combinado com a direção da escola. Foram recolhidos 47 questionários dos 105 entregues no dia anterior (45%). Os questionários dos professores foram aplicados pelas mesmas especialistas numa reunião de módulo II<sup>3</sup>, no sábado da mesma semana, sendo que dos 20 selecionados como respondentes, apenas 8 entregaram (40%).

## **2.4 Metodologia de Análise de Dados**

Num primeiro momento efetuou-se uma organização dos dados das questões fechadas do questionário em planilhas no Excel. Na sequência, todo o material já codificado

---

<sup>3</sup> O módulo II tem o objetivo de ser tempo para o desenvolvimento de atividades de capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições do cargo como preenchimento de diários, formulários, etc. conforme Artigo 33, §5, da lei estadual de Minas Gerais 15.293/0P4. Dentro da jornada de trabalho do professor, dois terços de sua carga horária devem ser cumpridos na sala de aula e outro terço desse tempo remunerado é destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoar a prática pedagógica. Esta conquista, garantida na legislação brasileira, recebe o nome de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). (Portaria CENP nº 01/96; LC nº836/97 BRASIL).

foi transferido para o SPSS<sup>4</sup> com posterior atribuição de sentido aos dados na etapa analítica, havendo assim a exploração de recursos desta ferramenta. Embora seja indicado para o tratamento de dados quantitativos, o SPSS também organiza o banco de dados para a exploração desde uma análise de conteúdo clássica (TEIXEIRA; BECKER, 2001). A opção em salvar os dados em planilhas de Excel antes da sua inserção no SPSS visa à manutenção de uma cópia de segurança das informações originais. Há várias opções de *softwares*, mas o SPSS é um dos programas de análise quantitativa de dados mais utilizados nas Ciências Sociais.

Na primeira etapa da análise de documentos, uma vez tendo sido reunido o material, este foi previamente organizado tendo em vista a sua manipulação. O Projeto Político Pedagógico da escola foi fotocopiado e os questionários recolhidos e separados por turmas. Com relação às questões abertas dos questionários dos estudantes utilizou-se uma amostra representativa aleatória de 5 (cinco) por turma e todos os questionários dos professores por se tratarem de número mais reduzido.

A segunda etapa consistiu na definição das unidades de registro, conforme consta na metodologia de análise escolhida: a análise de conteúdo. Por Unidades de Registro (UR) devem ser consideradas as palavras de Oliveira (2008)

trata-se de uma unidade de segmentação ou de recorte, a partir da qual se faz a segmentação do conjunto do texto para análise. Essa unidade pode ser definida por uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto; ou ainda o segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo, seja ele frase, parágrafo ou parte de frase ou parágrafo; o minuto de gravação, o centímetro da notícia de jornal, ou outras (OLIVEIRA, 2008, p. 571).

Os objetivos da pesquisa, assim como uma primeira leitura dos textos, ajudaram a determinar as URs pertinentes que foram utilizadas. Neste caso, selecionaram-se as palavras recorrentes, quantitativamente, já que expressam o pensamento da maioria dos participantes. Para tanto, Bardin (2004) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Desta forma, buscou-se observar se cada UR era pertinente aos temas centrais da pesquisa (diferença, diversidade, cultura, identidade), excluindo classes de palavras totalmente fora de contexto ou sem objetividade (preposições, artigos, etc).

---

<sup>4</sup> Criado na década de 1960 foi originalmente denominado como *Statistical Package for the Social Sciences*. A partir dele um conjunto de dados quantitativos pode ser explorado em correlação, regressão, comparação, análise de variância, entre outras ações que, facilitadas, possibilitam grande número de inferências (TEIXEIRA; BECKER, 2001).

Uma vez que o tipo de unidade de registro foi definido, seguiu-se para a etapa de reconhecimento de tais termos, buscando situá-los no texto e, para isto, utilizou-se recurso de Unidades de Contexto (UC) que

[...] são unidades de compreensão da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são maiores do que aquelas da unidade de registro. São segmentos de texto que permitem compreender a significação das unidades de registro, recolocando-as no seu contexto, tratando-se sempre de uma unidade maior do que a UR. Ex. a frase para a palavra, o parágrafo para o tema (OLIVEIRA, 2008, p. 571).

Como terceira etapa, seguiu-se à categorização dos dados. As URs e UCs foram classificadas em função de critérios semânticos, pois esta pesquisa tem como tema os significados atribuídos à diferença considerando o contexto em que os significados são atribuídos.



### 3 PRIMEIRAS INCURSÕES SOBRE O CURRÍCULO

É possível uma definição de currículo? Como concebemos a palavra currículo? Não é tarefa fácil defini-lo. Ao longo dos tempos, especificamente a partir do século passado, os estudos curriculares influenciaram estrutural e sequencialmente a experiência educacional demonstrando várias formas e inúmeras definições acerca da sua proposta no cotidiano das escolas. Talvez não seja possível responder o que é currículo numa definição exata, mas pode-se compreendê-lo a partir dos seus sentidos, sempre parciais e localizados historicamente (LOPES; MACEDO, 2014).

O termo considerado como um conceito concebido e modificado até a contemporaneidade e que segue em transformação passou a ser utilizado em países como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, durante o século XX, sob a influência da literatura educacional americana (SILVA, 2014). Do ponto de vista etimológico o termo latino *curriculum* significa caminho, trajeto, pista de corrida. O currículo, portanto, direciona nossas práticas escolares, orientando e organizando o percurso metodológico, as ações e os meios necessários ao professor para atingir suas metas no âmbito de processos de ensino e de aprendizagem.

Na análise de Veiga-Neto (2002) foi com o currículo que a escola se organizou e atuou, assumindo papel importante na construção de práticas, distribuição de saberes e novos significados. Assim, estabeleceram-se “rotinas e ritmos” para todos aqueles que estejam direta ou indiretamente ligados à escola. A instituição tomou para si, através do currículo, “[...] a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Destarte, a criação do currículo na modernidade, em termos de tempo/espço, contribuiu para um novo enfoque na escola e para a instituição de novas articulações entre esses elementos. Neste contexto não se pode deixar de destacar que

o currículo funcionou — e certamente ainda funciona — como o grande dispositivo pedagógico que recolocou [...] o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu — e ainda contribui — para fazer do outro o diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Portanto, o currículo foi e ainda é frequentemente alvo de atenção para autoridades, professores, gestores, pais, estudantes e membros da comunidade. Mesmo que esses sujeitos direta e indiretamente na escola não utilizem o termo “currículo” não deixam de fazer especulações sobre este artefato, pois ele está inserido em “[...] nossas experiências

escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Para Goodson (1997, p. 10) “[...] em primeiro lugar, é importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal”. Entendê-lo como artefato social e histórico é compreendê-lo como um instrumento de confronto entre os nossos estudos e o que é adquirido através das nossas práticas e experiências cotidianas em sala e na escola. Trata-se de conflitos em torno de símbolos e significados. Tal concepção aponta para um organismo mutável em constante processo pelo qual a construção do conhecimento, do sujeito, as mudanças e as transformações ocorrem (SILVA, 2014) permitindo que se façam presentes os interesses das diversas manifestações sociais, contribuindo para que diversos grupos possam ser valorizados no processo educativo.

A percepção do currículo como artefato cultural permite retirar os conceitos da “caixa fechada”; isso significa que os conceitos passam a ser vistos como constituídos socialmente. Os conhecimentos corporificados no currículo, sua distribuição e seleção são diretamente mediados e controlados pelos ditames da cultura preponderante na sociedade. Assim, a cultura não só influencia a maneira como os conhecimentos são (FELIPE; FRANÇA, 2014, p. 57).

A partir da década de 1990, nas teorias pós-críticas<sup>5</sup>, concebe-se o currículo como um campo ético e moral onde as relações entre saber, identidade e poder são incluídas e especificamente dos estudos culturais campo de estudos no qual se compreendeu o currículo como um artefato cultural. Segundo Pinheiro (2012, p. 18) “[...] as teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas”. Tal aceção permite a percepção de currículos como campos culturais sujeitos a disputas e interpretações diversas. Para Silva (2014, p. 62) o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: “[...] como instituição ele é uma invenção o social como qualquer outra, como conteúdo, uma construção social. Portanto, não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o fazem possível”.

Nos cenários atuais da escola a busca reside na tentativa de compreender de que maneira ensinar a realidade do currículo escolar, ou seja, as práticas que de fato acontecem

---

<sup>5</sup> “No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (LOPES, 2013, p. 9).



em sala de aula. Desse modo, são deixados de lado os conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e de aprendizagem apresentados pelas teorias tradicionais e passa-se a analisar a experiência escolar a partir de uma abordagem pós-crítica de currículo. Tal iniciativa se situa “[...] na necessidade de pensarmos um conceito de currículo que o conceba como espaço de produção cultural para além das dicotomias” (MACEDO, 2006, p. 104), ou seja, um redirecionamento que ultrapasse a formalização escrita de um documento e considere aquele que acontece na escola, nas práticas escolares, como currículo vivido. Nesta perspectiva são questões para o currículo: por que este conhecimento em detrimento do outro? Que interesses particulares guiaram a seleção destas escolhas? Quais as relações de poder que se estabelecem?

O que ensinar e para quem ensinar são aspectos que evidenciaram importantes questões, ainda mais “[...] quando nos damos conta das novas configurações políticas e sociais e dos novos mapas culturais que se vêm desenhando no mundo, ao longo das últimas duas ou três décadas”. (VEIGA-NETO, 2002, p. 166). Assevera Silva (2010, p. 07) que “[...] vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários” e, dessa forma, o outro passa a existir para nós e movimenta o currículo a reconhecê-lo, trazendo questionamentos relacionados à diferença, ao seu reconhecimento, ressurgindo a problemática à medida em que transforma o outro em diferente. Portanto,

Em termos estritamente do currículo, esses ‘outros’ são sempre pensados no registro da epistemologia; afinal, o que é mais aparente, no currículo, é sempre a distribuição dos saberes. Mas, certamente, há muito mais do que isso. Como tenho reiteradamente argumentado, na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes — pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores —, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente. A camada epistemológica mais aparente dá-nos a pista para entender o currículo como um artefato capaz de fazer bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

Entende-se que o currículo como artefato cultural pode bem mais que organizar saberes, pois, à medida em que especializa tais saberes, busca, reconhece o desconhecido e enquadra-os, disciplinando-os. Assim, conforme Costa “[...] é o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença” (COSTA, 2008, p. 492). O currículo, então, ao reconhecer estes sujeitos traz a perspectiva de que nós possamos percebê-los como presença que deve ser evidenciada e incorporada ao fazer pedagógico e não como estando — e permanecendo — situados à margem do processo.

Dentre as intencionalidades e significações do currículo, torna-se imprescindível considerar suas relações com o tempo, com o espaço, com o poder e com as questões históricas. Assim, um currículo não deve ser tomado literalmente, em seu aspecto formal, somente o que está descrito, porque esta possibilidade não existe. “O que existe é a equívocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas” (CORAZZA, 2001, p. 12).

O que parece mais pertinente dentre as possibilidades de estudo do currículo é a defendida por Macedo (2006) que pensa o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Nesta perspectiva, não há distinção entre currículo formal e vivido, são ambos processos cotidianos de produção cultural envolvendo relações de poder, negociadas pelos sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos. Esta é a acepção de currículo que se evidencia como mais pertinente para enfrentar as questões contemporâneas que se apresentam no espaço escolar, mesmo ante a polissemia do termo currículo.

### **3.1 Perspectivas histórico-epistemológicas do currículo**

Conforme mencionado na seção anterior, o termo currículo tem se constituído como um elemento importante para a escola. Nessa perspectiva, algumas questões conceituais/epistemológicas do e sobre o currículo serão necessárias aos nossos estudos. Questiona-se, então, com Macedo (2006, p. 291) “[...] as dificuldades que estas teorizações (críticas, pós-críticas) têm apresentado para pensar a diferença na sociedade moderna (e no currículo)”.

Sem a pretensão de considerar qualquer uma dessas ou outras concepções como certas ou erradas entende-se que para que se possa observar quais significados são atribuídos à diferença no currículo será necessário compreendê-lo como fato histórico. Sob esta perspectiva acredita-se que a história do currículo auxiliará a compreender não só como este estruturou o conhecimento escolar, mas também como ele influencia práticas e concepções do ensino. Assim, nas palavras de Silva

Uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação da historiografia tradicional centrada nas ideias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA, 1996, p. 77-82).

Trabalha-se com uma atenção singular aos registros de estudos do currículo a partir do século XX, iniciando-se com o período pós-1920 no qual o currículo aparece como objeto específico de pesquisa e estudo. Este era um contexto em que os Estados Unidos, tomados pelo modelo das fábricas, em conexão com o processo de industrialização e migração, impulsionaram o processo de racionalização de resultados educacionais (SILVA, 2014). Trata-se de um momento marcado pela industrialização, cujas ideias encontraram expressão no livro *The curriculum*, de Bobbitt, de 1918<sup>6</sup>. Eram ideias baseadas nos modelos de administração científica de Frederick Taylor (eficácia, eficiência e economia).

Embora o modelo de Bobbit estivesse claramente voltado para a economia, sintetizam Lopes e Macedo (2014, p. 21) que

[...] independente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis ou eficientes, pois se tratavam de demandas da industrialização como forma de fazer escolas frente à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo.

Mais adiante, rivalizando com o eficientismo de Bobbit, tem-se o movimento chamado de progressivismo, baseado nos estudos de Dewey (1959), cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança (LOPES; MACEDO, 2014). Dewey preocupou-se mais com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Para ele, tornava-se necessário educar física, emocional e intelectualmente em contextos em que as crianças são estimuladas a pensar por si próprias. Tal pressuposto se apoia em uma concepção humanista de educação em que a democracia se

---

<sup>6</sup> “Esta obra inaugura o início dos estudos sobre currículo e também a corrente tradicional. O livro de Bobbit é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particularidades visões” (SILVA, 2014, p. 15).

aprofunda através da escolarização dos sujeitos. Neste contexto, o ambiente escolar deve proporcionar à criança situações/problemas presentes na sociedade para que a possibilite agir de “forma democrática e cooperativa” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 23).

Bem antes de Bobbit, Dewey já tinha escrito, em 1902, um livro com referência a palavra currículo em seu título: *The child and the curriculum*. Em sua visão, o planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens eram tão mais importantes que uma preparação para a vida ocupacional adulta. Entretanto, em razão de trazer a proposta da educação para o lado científico, Bobbit ganhou mais terreno resumindo o currículo a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica, pois era preciso o desenvolvimento de padrões tal como na indústria e o currículo tornava-se uma mecânica. Nessa perspectiva, a função do currículo “[...] era preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 22) identificando tarefas, habilidades desejáveis e agrupá-las em categorias. Este agrupamento, pressupostos para o ensino vocacional, segundo Lopes e Macedo (2014, p. 22), criou “[...] talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular”.

O modelo de Bobbit encontrou consolidação definitiva em Tyler (1977), dominando o campo do currículo nos Estados Unidos com influência em diversos países, incluindo o Brasil pelas próximas quatro décadas (cf. SILVA, 2014). As ideias principais deste modelo estiveram centradas nos conceitos de organização e de desenvolvimento. De forma sintética o modelo proposto por Tyler era

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, [...] quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? ” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2014, p. 17).

A racionalidade tyleriana faz mais que responder às questões centrais do currículo, ela estabeleceu um vínculo entre currículo e avaliação, pois, ao avaliar o rendimento dos alunos, o currículo cumpriria o seu papel de eficiência. Há, também, uma clara afirmação em Tyler de que os objetivos a serem definidos e estabelecidos deveriam ser formulados em termos de comportamento explícito. A decisão de quais experiências devem ser propiciadas e organizadas dependerá destes objetivos claramente explicitados. Este caráter

organizador do currículo, conforme Lopes e Macedo (2014), veio a ser denominado mais tarde como currículo formal ou pré-ativo.

Tal orientação comportamentalista encontra respaldo na psicologia da aprendizagem, com base em comportamentos esperados e aceitáveis dentro do processo no qual, a partir dos anos de 1960, no contexto educacional estadunidense, expandia-se uma tendência fortemente tecnicista. Entretanto, estes modelos tradicionais de currículo restringiam-se apenas à atividade técnica de “como fazer o currículo”.

Importante reconhecer, conforme Lopes e Macedo (2014, p. 26), que “[...] tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo dos quais professores e, mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos” por meio do planejamento curricular. Dessa forma, o professor controla o ambiente e cria situações estimulantes às quais o aluno reagirá. Assim, a experiência de aprendizagem se deve a uma participação ativa da interação entre aluno e ambiente e à organização destas experiências pelo docente, selecionando, definindo objetivos e avaliando os resultados.

### ***3.1.1 O currículo como controle social***

A partir da década de 1960 — caracterizada por grandes agitações, tanto políticas quanto ideológicas, através do fortalecimento dos movimentos de esquerda (feministas, gay, negro) nos países do ocidente — surgiram livros, ensaios e teorias que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. O “movimento de reconceptualização” estadunidense, a “nova sociologia”<sup>7</sup> identificada com o sociólogo britânico Young (1971), os ensaios franceses de Althusser (1998), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1981) e Bowles e Gintis (1976) foram os instrumentos essenciais para a transição das teorias tradicionais do currículo para as teorias críticas.

As teorias, denominadas teorias críticas do currículo, conforme Silva (2014) evidenciaram-se sob várias abordagens ao mesmo tempo. Diferentemente das teorias tradicionais de aceitação, de ajuste e de adaptação, as teorias críticas eram de desconfiança, de questionamento e de transformação radical. Seu foco desviava-se do tradicional “como fazer o

---

<sup>7</sup>Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo da escola a sociologia britânica dos anos 1970 explica um conjunto de preocupações que se direcionam mais fortemente para questões que podemos chamar de curriculares. Em 1971 o livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação* organizado por Michel Young lança as bases do movimento chamado de Nova Sociologia da Educação (NSE) (LOPES; MACEDO, 2014, p. 29).

currículo” para o desenvolvimento de conceitos que permitiram compreender “o que o currículo faz”.

As teorias críticas de inspiração marxista eram chamadas de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas principalmente nos anos de 1970. As teorias marxistas sobre o funcionamento da economia possibilitaram que fossem adquiridas ferramentas para compreensão sobre o funcionamento da escola e do currículo, compreendendo-os como aparatos de controle social. Assim, o currículo e a escola tornam-se mecanismos pelos quais o Estado contribuía para a reprodução da estrutura de classes. A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país e o seu papel como espaço de socialização dos sujeitos são expressões desta concepção de currículo. Para Lopes e Macedo (2014, p. 26-27) “[...] aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola”. Considerando tais afirmações pode-se considerar que a escola, através do currículo, seria um aparelho ideológico na manutenção da estrutura social (ALTHUSSER, 1998).

As teorias críticas buscam explicitar a forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social, a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. Neste contexto, a questão pedagógica é descrita como uma forma de violência simbólica que busca produzir uma formação durável com efeitos que vão desde a inculcação e a reprodução até questões mais complexas sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar, contribuindo para a legitimação de determinados conhecimentos e dos grupos que os detêm (SILVA, 2014). “Desta forma, abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”, sintetizam Lopes e Macedo (2014, p. 29).

Cabe acentuar, finalmente, que o currículo está sujeito a influências que dizem respeito ao que deve ser ensinado e dito na escola, porque há interesses de determinadas culturas sociais legitimadas determinando conhecimentos dos grupos que os detêm. Com a contribuição das teorias críticas estabelecem-se conexões entre saber, discurso, poder e currículo com as reflexões pedagógicas e de aprendizagem. Vale destacar, então, que as teorias críticas foram responsáveis por uma relevante mudança na forma de conceber e analisar a educação e ainda podem ser consideradas como perspectivas indispensáveis para a concepção e a análise da educação escolar.

### 3.1.2 O currículo como construção histórico-social

Parte dos estudos sobre o currículo como construção social se deu nos anos 1960 e no início dos anos 1970 que, conforme Goodson (1997, p. 18), “[...] tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo o mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, e no mundo do currículo, em especial”. Vale destacar que tal particularidade possibilitou que ocorressem mudanças no campo da investigação curricular, especialmente com o desenvolvimento das teorias críticas do currículo produzindo, assim, o encorajamento de muitos estudos posteriores. Neste contexto, conforme salienta Goodson,

O aparecimento de um campo de estudos sobre o currículo como construção social constituiu uma realidade nova e de grande significado. Mas este movimento teve também o seu reverso, nomeadamente no que se refere a dois aspectos que se revelam importantes à medida que começamos a redefinir a nossa abordagem da escola e do currículo. Em primeiro lugar, vários investigadores colocaram-se na perspectiva de que a educação devia ser reformada, — revolucionada —, de que os “mapas da aprendizagem deviam ser desenhados de novo”. Em segundo lugar, esta investigação ocorreu num período de grande intensidade dos movimentos de reforma curricular, que procuravam «revolucionar os currículos escolares». Assim sendo, era improvável que estes investigadores se quisessem debruçar sobre as áreas de estabilidade que existentes no currículo escolar (GOODSON, 1997, p. 18).

O currículo como construção social do pensamento recebe, no Brasil, influências de autores estrangeiros “[...] tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bachelard” (LOPES; MACEDO, 2014, p. 15). Trata-se de perspectivas de análise críticas que investigam processos de reprodução cultural e social da educação nas quais foram assumidas tendências sociológicas, superando o caráter psicologizado das teorias tradicionais do início do século XX.

Após vinte e um anos de ditadura militar (1964 a 1985) o Brasil passou por um processo de redemocratização e, com os novos governos estaduais, reincorporavam-se as perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Freire (1987) e Saviani (2008) lançaram as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de Libâneo (1990), da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos<sup>8</sup> (LOPES; MACEDO, 2014).

---

<sup>8</sup>Corrente pedagógica brasileira com expressão em diferentes áreas da Educação com destaque especial na Didática por intermédio do trabalho de José Carlos Libâneo. O pensamento desse autor tem por base a perspectiva histórico-crítica de Dermeval Saviani. Para Saviani uma teoria crítica da educação é obrigatoriamente uma teoria desenvolvida a partir do ponto de vista dos dominados. Em sintonia com o pensamento de Saviani, Libâneo desenvolve a pedagogia crítico-social dos conteúdos visando investigar as questões relativas ao ensino. Sua teorização tem grande impacto no Currículo uma vez que problematiza os

A pedagogia crítica de Apple<sup>9</sup> aponta para o currículo não como um documento inerte e sem vida, mas para um lugar que aponta para relações sociais situadas na historicidade de um tempo específico (APPLE, 2006). Para Silva, Marques e Gandin (2012), Apple é um dos mais influentes expoentes do pensamento crítico educacional que já existiu. “Suas formulações se alicerçam nas análises relacionais entre cultura, poder e educação, problematizando os múltiplos efeitos do poder circulantes na sociedade como também as estratégias para interromper os efeitos desse poder” (SILVA; MARQUES; GARDIN, 2012, p. 175). As ideias de Apple ganham notoriedade no Brasil nos anos 1980. Ao retomar os conceitos de hegemonia e de ideologia ele entende a ação da educação como reprodutora das desigualdades e sua correspondência entre dominação econômica e cultural ganha terreno no campo do currículo.

Num primeiro momento,

Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia e, nesse sentido, articula reprodução com produção. A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola (LOPES; MACEDO, 2014, p. 30).

Num segundo momento as ideias de Apple se ampliam da noção de reprodução para as questões culturais quando este incorpora conceitos marxistas como hegemonia<sup>10</sup> e ideologia. Conforme Macedo (2014, p. 31) “[...] algo que satura todo o espaço social e mesmo nossas consciências, [...] na medida em que é vivenciada como real torna-se como compreensão de mundo”. De igual forma, a ideia de ideologia como “sistemas de crenças partilhadas e aceitas” (LOPES; MACEDO 2014, p. 31) seria uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a ótica de um grupo determinado, ou sob a ótica das classes dominantes, legitimando-as. Para os autores mencionados os currículos escolares, portanto, recriam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade.

---

processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos nas escolas. Os conteúdos incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo mas também atitudes, convicções e valores (LOPES; MACEDO, 2014, p. 87-89).

<sup>9</sup> Michael Apple foi um estadunidense descendente de imigrantes russos membro de uma família de baixa renda. Ter convivido em um ambiente periférico e ter nascido em uma família de trabalhadores fez com que ele se engajasse politicamente antes e depois da experiência acadêmica com o mestrado e doutorado no *Teachers Collège de Columbia University*.

<sup>10</sup> Numa leitura de Gramsci (*apud* WILLIAMS, 1961), a hegemonia é um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como espécie de senso comum.



Conforme Lopes e Macedo (2014, p. 29-30) o trabalho de Apple ganha notoriedade no Brasil no processo de abertura política do período pós-ditadura militar com características tecnicistas e tylerianas do sistema de ensino. Isso porque o processo de redemocratização estava permeado por perspectivas marxistas nos discursos educacionais. Retorna-se, então, às formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Dermeval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, ou na formulação de José Carlos Libâneo, da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos (LOPES; MACEDO, 2014).

Passou-se a observar a escola com outro olhar a partir de 1970 quando Apple (1989) estuda as interações nas salas de aula, o conhecimento escolar expresso e a ação dos professores, utilizando-os como elementos para identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola. Para subsidiar seus estudos, Apple (1989) reformula o conceito de currículo oculto<sup>11</sup>, visando entender as relações de poder que circundam o currículo. Entretanto, ao reconhecer os currículos ocultos implícitos nos programas e a reprodução das normas e valores fixados culturalmente reconhece-se, também, a não imparcialidade da escola, controlada e circunstanciada, permeada pelas relações de poder que recriam a hegemonia ideológica de determinados grupos sociais. Conforme Lopes e Macedo (2014, p. 31) isso ocorre “[...] porque alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem todo o social”.

Os questionamentos em torno do conceito de currículo em seus aspectos históricos e sociais tornaram-se de grande relevância para trazer o entendimento sobre como o currículo serviu como pano de fundo para que relações de poder possam ser expressas e legitimadas na área educacional, nos sujeitos, nas práticas e nos conteúdos. Não se pode negligenciar o fato de que o currículo transmite valores, concepções e atitudes das classes dominantes ou daquelas que o utilizam para seu interesse.

---

<sup>11</sup> Silva (2014, p. 78) define currículo oculto: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Complementando o que se pode compreender como currículo oculto Moreira e Silva (1997) explicitam tratar-se de um termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

### 3.1.3 O currículo como cultura

Embora a noção de cultura seja objeto principal da antropologia, a cultura também está intimamente ligada à educação e ao currículo (LOPES; MACEDO, 2014). Cultura é um conceito nada simples de ser abordado, pois são muitos os significados que esta assume na teoria curricular. A discussão sobre currículo e cultura é uma das influências das teorias críticas. Ainda nas palavras de Lopes e Macedo (2014, p. 184) a cultura, de maneira geral, “[...] se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação”.

Neste âmbito, cultura “[...] é o repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permitem aos sujeitos se identificarem uns com os outros.” (LOPES; MACEDO, 2014). Já que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos é possível enumerar um sem-número de culturas presentes no currículo. Ressaltam Lopes e Macedo (2014, p. 185) que a “[...] distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinados momentos da história, alguns nem mesmo eram chamados de cultura”. Esta negociação de culturas entre os sujeitos nas escolas é motivo de muita contestação. No entanto,

Partir, da constatação de que o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem. Explicitamos, apenas, que o aumento dos fluxos migratórios, a ampliação da comunicação e a luta dos grupos minoritários por reconhecimento embaralham as culturas, antes mais facilmente separadas (LOPES; MACEDO, 2014, p. 187).

Para Bhabha (2014) a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido<sup>12</sup>. Compreender o currículo como cultura é compreender as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral dominante e que esta está em conflito em sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais.

Esse panorama de sociedades multiculturais complexifica-se, ainda mais, na disputa em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo.

---

<sup>12</sup> O hibridismo de Bhabha implica dois conceitos: uma condição e um processo. É uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais. É também um processo de negociação cultural. Para Bhabha, o hibridismo é uma ameaça à autoridade cultural e colonial, subvertendo o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante através da ambivalência criada pela negação, pela variação, pela repetição e pelo deslocamento (cf. MABORDI, 2001).

Dessa forma, uma educação capaz de incluir as diferentes culturas e que amplie as discussões em torno (e para além do controle) da diversidade é o desafio da teoria curricular para a contemporaneidade. Portanto, ao tratar da relação entre cultura e currículo refere-se à perspectiva de pensar o currículo como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação para além do que é declarado. Em termos práticos, devemos considerar o que efetivamente acontece em sala de aula quando o professor se depara com os conteúdos que chegam às escolas sobre o que deve ser ensinado. Estes conteúdos sofrerão influências e releituras produzidas na e pelas escolas e influenciarão o currículo trazendo novos contextos culturais e significações. Assim,

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2014, p. 42).

Para Popkewitz “[...] aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação — a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’ (POPKEWITZ, 1994, p. 174).” Significa dizer que o currículo é dinâmico, sofre influências dos sujeitos e do contexto cultural em que se situa, produz significados, é influenciado e influencia os sujeitos envolvidos, intervém e reproduz práticas, sejam elas discriminatórias ou inclusivas.

### **3.1.4 O currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**

Conforme Macedo (2006, p. 285) “[...] desde os anos de 1990, a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem propiciado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais” o que não exclui, na visão de Pinar (2002, p. 114), o interesse político que caracterizou os estudos sobre currículo. Neste sentido, para articular economia, política e cultura e para responder às questões de natureza política no campo do currículo será necessário também pensar numa outra leitura de cultura. Uma leitura que, segundo Macedo (2006, p. 285), “[...] entenda que o cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política”. Uma leitura de que o espaço-tempo da cultura não só incorpora valores de mercado, mas os tornam políticos. Pensa-se, enfim, o espaço-tempo da

política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo envolvendo hibridismos (MACEDO, 2006).

O currículo como espaço-tempo de fronteira cultural é onde discursos globais e locais negociam sua existência. Nesse sentido, “[...] o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar” (MACEDO, 2006, p. 288).

Macedo (2006, p. 288) observa que a produção dos currículos e sua vivência são processos cotidianos de produção cultural, envolvendo relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas as formas de existência das diferenças e participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos, o que nos remete à temática das relações de poder trabalhadas por Foucault (FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 2004). Seus estudos contribuem de maneira significativa na compreensão de que toda organização de pensamento e estrutura se baseia em relações de poder e que esta organização exige ou demanda tais relações. Assim, quando tratamos das relações de poder,

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Foucault buscou problematizar a naturalização dos saberes que se baseavam no pressuposto de que havia algo oculto para ser desvendado. Dessa forma, o autor contribuiu para repensarmos os essencialismos e reducionismos teóricos que buscavam (e buscam ainda hoje) aprisionar sentidos em saberes hegemônicos e, consequentemente, normalizadores. Assim, Foucault afirma:

[...] que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutar e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram uma nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1979, p. 88).

É na escola e de maneira generalizada, conforme Foucault (2014, p. 30-31), que vamos fazendo a divisão do que “[...] se diz ou não se diz, ou que determinamos as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem ou não podem falar, ou que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros”.

Nesse contexto, o conceito de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006) não trata de um espaço-tempo cultural qualquer, mas do currículo escolar, aquele que é projetado na fala de cada um e que é diferente para cada pessoa, não se tratando de um ente abstrato, mas de um híbrido de memórias e experiências. Refere-se a um espaço-tempo de fronteira onde devem interagir diferentes tradições culturais e no qual se tornam possíveis múltiplas formas de vivências. Portanto,

A produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

Pinar (2002, p. 123) argumenta que “ao se mover para os estudos culturais, nós, especialistas em currículo, estamos perguntando, como uma vez fizemos, qual conhecimento é mais válido”. Quais conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, quais culturas são consideradas em relação às diversas culturas representadas nos ambientes escolares? Não se trata tão somente de escolher, mas de incluir as diferenças culturais e seus múltiplos pertencimentos.

Conforme Bhabha (2014, p. 228) a diferença cultural não representa apenas “a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural” e que, portanto, “só pode ser captada num espaço-tempo liminar, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar” (MACEDO, 2006, p. 288). Desse modo, a diferença cultural não se baseia então em oposições binárias, mas em terrenos de confrontos descontínuos que incidem sobre as formas de perceber como se constitui, como se institui e como é reproduzida no meio social.

Subsidiada por Ball (1977) Macedo (2006, p. 289) defende “[...] que os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido.” São processos captados pela memória tanto em documentos curriculares, quanto nas escolas por nós vivenciadas. Nesse sentido, a educação “[...] se apresenta e se autoriza como história, como

espaço-tempo de repetição” (MACEDO, 2006, p. 289). Esta temporalidade é performática, ou seja,

Há na educação, um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado essencialmente bom, o que seria a sua própria negação. A tensão entre repetição e performatividade cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro. Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo (MACEDO, 2006, p. 289).

Portanto, para considerar o currículo escolar como espaço-tempo de fronteira é necessário entender que nele operam práticas de ambivalência, pois ao mesmo tempo em que se reconhece a diferença, num determinado momento, em outro repele-se tal diferença construindo mecanismos de vigilância como as relações de superior/inferior construídas e reproduzidas a partir de discursos de oposição. Os estudos de Bhabha (2014) possibilitam pensar o currículo como campo de produção de sentidos e significados culturais, portanto, políticos e sociais percebidos de uma perspectiva relacional, híbrida e ambivalente sempre atravessada por relações de poder.

Pensar no campo de significados culturais, políticos e sociais implica pensar em bens que simbolicamente são (re)produzidos na sociedade e são cultural e historicamente situados. Estes bens simbólicos culturais (saberes comuns, religiosidades, discursos da ciência, da nação, do mercado) são, conforme Canclini (2008), “descolecionados”, “desterritorializados”, “impurificados” em um processo que explica a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro, tornando menos óbvias e estáticas as relações de poder. Desta forma, “perde-se a conotação essencialista de sujeito, plenamente constituído, racional, consciente de sua existência e intervenção na sociedade” (LACLAU, 2013, n/p). Decorre-se disso

que as ‘identidades’ nunca são puramente constituídas, haja vista se constituírem “no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de identidade e diferença, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2014, p. 19).

Além disto, ao conceber as práticas curriculares como relações de poder compreende-se que se extrapola o campo das relações sociais, isto é, tornam-se uma negociação vivida na escola e não apenas um espaço de produção cultural (isso sem deixar de considerar que as experiências de culturas são marcadas por antagonismos). Dessa forma,

cabe acentuar que, de maneira geral, determinados grupos sociais, negros e brancos, mulheres e homens, mesmo em iguais condições oportunizadas nas/pelas escolas, vivem experiências diferentes, necessitando de ações que possam negociar seus pertencimentos. Por isso, pode-se afirmar que os diferentes grupos sociais com suas relações intrincadas e assimétricas possibilitam um elemento a mais para pensar a complexidade de significações do currículo. Nesse sentido, a partir de Moreira (2002 p. 17-18) tem-se que:

[...] não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas ‘minorias’, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder.

Como alertam Bhabha (2014) e Spivak (1990) não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas<sup>13</sup>, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Spivak (2010, p. 12) descreve tais culturas como “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros no estrato social dominante”. Dessa forma, como culturas subalternas são também consideradas às manifestações festivas populares, subversivas, que misturam o sagrado e o lúdico, inebriadas de características locais que, com o processo de globalização, foram desconsideradas nos processos de colonização dos povos.

No entendimento de Macedo,

Se o currículo pode ser visto como um espaço-tempo híbrido de fronteira, ele é também uma arena em que se dá uma experiência colonial. Nele convivem as culturas locais de variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula. [...] Uma colonização que não é operada pelo professor sobre o aluno, mas por híbrido Iluminismo/mercado sobre outros sistemas culturais (MACEDO, 2006, p. 292).

Estas diferenças culturais, costumes, crenças, valores permitem pensar o currículo para além da prescrição, fazendo residir tal conceito sobre a capacidade de negociação, de

---

<sup>13</sup> Gayatri Spivak assim como Bhabha são teóricos pós-coloniais. Eles questionam o modo como o pensamento europeu subjetivou, também numa relação de subalternidade, as demais regiões do mundo, inclusive a nossa. Contudo, maior atenção tem sido dada, até agora, ao sub-continente indiano, à África, à Oceania, ao Oriente Médio e ao mundo muçulmano, ficando a América Latina ainda pouco representada nessa nova rede de teorização sobre a fase atual da descolonização do mundo (CARVALHO, 2001).

articulação de elementos antagônicos e contraditórios “[...] de um colonialismo de que somos todos agentes, em maior ou menor grau, em momentos diversos” (MACEDO, 2006, p. 292).

Portanto, como defende Silva (1999), os professores precisam saber “[...] qual é nosso lado nesse jogo?”, um jogo de poder que, como enfatiza Young (1973), envolve “decisão moral, ética e política”. Assim, é importante que os docentes assumam seu papel de produtores culturais em posição de negociar com as diferenças em sala de aula. Estas negociações só ocorrem na prática, entre antagonismos e incompletudes, em contextos culturais diversos.



#### **4 DOCUMENTOS DE CURRÍCULO: ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990**

No contexto dos anos 1990 os debates na política educacional brasileira giraram em torno dos compromissos firmados na Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia<sup>14</sup>. Considerando os acordos firmados nesta conferência com outros órgãos internacionais, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Logo em seguida este Plano Nacional previa a elaboração de parâmetros curriculares para orientar as ações do ensino obrigatório para o país.

Pensar o ensino obrigatório no país requer que o contexto social, histórico e cultural seja considerado. Assim, no caso brasileiro, o processo de globalização e política neoliberal implicou em profundas e significativas mudanças, aceitando a desigualdade como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002). Como nos explica Branco

Há uma forte relação entre o conceito de globalização em que nos querem fazer acreditar e seus malefícios ao Brasil, haja vista os alarmantes níveis de desemprego gerados nas décadas de 80 e 90, associados a uma educação formal precária e ausente em muitas localidades deste país, que produz uma multidão de trabalhadores desqualificados e propicia um forte desajuste nas famílias. (BRANCO, 2004, p. 43).

Portanto, quando analisamos os processos de globalização e suas repercussões na política educacional do Brasil temos que entender que

A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana.

---

<sup>14</sup> Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 102-103).

Assim, nos anos 1990, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, as perspectivas que orientaram as reformas do Estado, particularmente sobre as políticas educacionais, resultaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96). Sobre isso, destaca Dourado (2002, p. 241) que

A tramitação da LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.

Uma série de políticas foi elaborada com o objetivo de atender ao que estava previsto na referida LDBEN e, dentre tais emergências, se destacava a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Governo Federal e publicados em 1997, destinando-se a orientar as propostas curriculares das escolas e a elaboração de livros e materiais didáticos e, também, contribuir para o sistema nacional de avaliação. Apesar de não ser obrigatório, constituía propostas curriculares e orientações sobre o ensino de cada disciplina. As reações discursivas acerca das propostas curriculares foram intensas: questionava-se o modo como foram elaborados os parâmetros e o fato de inibirem as iniciativas das escolas, pois se baseavam em reformas educacionais de outros países. Entretanto, o grande eixo desta discussão esteve relacionado ao sistema de avaliação, já que as escolas eram classificadas pelo seu desempenho. Fato é que,

Apesar da forte resistência que os PCN encontraram no âmbito acadêmico, especialmente no campo do currículo, não se pode dizer que o discurso educacional não interponha demandas por algum nível de centralização curricular. Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante (MACEDO, 2014, p. 1533).

Outras significativas mudanças foram viabilizadas como, em 2003, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que, conforme

Macedo (2014), tornou-se um agente público importante e passou a produzir uma série de intervenções no sentido de garantir direitos de grupos excluídos, atuando nas políticas curriculares e, principalmente, na formação de professores. Institucionalmente, Bezerra e Araújo mencionam sobre a Secretaria referida anteriormente:

Esse ministério promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 102).

O que a criação desta secretaria objetivava era voltar-se para o desenvolvimento inclusivo considerando sustentabilidade ambiental, efetivação de políticas públicas voltadas ao escopo de uma educação inclusiva que considerasse o enfrentamento da violência, da discriminação e da intolerância. Por isso, o eixo norteador voltou-se para a Alfabetização de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação do Campo, Indígena e Quilombola e a Educação Especial Inclusiva. Inclusiva ou generalizante, inovadora ou tradicional, não se pode deixar de mencionar que a educação nacional esteve atrelada a bases comuns de configuração. Conforme Macedo (2014) a defesa de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo e o objetivo de

[...] elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (BRASIL, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) em seu artigo 13 definem currículo “[...] como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a *construção de identidades socioculturais dos educandos*” (BRASIL, 2010b, p. 04, grifo nosso). Mais especificamente, conforme nosso recorte, nas escolas do ensino médio, as DCN informam que a última etapa da Educação Básica

[...] precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades (BRASIL, 2010).

A nosso ver, ao mesmo tempo em que os documentos tentam fixar sentidos não os impondo, trazem uma ambivalência, pois tal movimento ambivalente resulta na homogeneização de significados assumidos nas propostas curriculares.

Os discursos hegemônicos apresentam-se, assim, como um princípio reorganizador do sistema deslocado, permitindo que as crises de significação se tornem inteligíveis. Ao propiciar a sobredeterminação de uma série de demandas dispersas, eles criam uma ilusão de unidade [precária e contingente] e compensam a sensação impossível de completude (MACEDO, 2014, p. 1536).

Entende-se, conforme Macedo (2002, p. 9), que a desnaturalização dos discursos hegemônicos que articulam as políticas curriculares em torno da ideia de um projeto de identidade é um compromisso fundamental de projetos que, como este, tem a diferença como foco. Significa, especificamente, cogitar que exista algum tipo de princípio da identidade como reconhecimento e que este princípio não sufoca o sujeito, retirando-lhe a capacidade de criação. Significa pensar, também, que o currículo propicia uma ideia de hegemonização ao projetar identidades fixas, instituir sentidos e articular uma noção de currículo nacional. Não se pode deixar de mencionar que a repetição e a disciplina estão por trás desse risco de homogeneização curricular que produz um apagamento de sujeitos e da diferença. Pertinentes, neste contexto, são as palavras de Braga (2014):

No abismo que se produziu entre as aspirações e as possibilidades da escola se encontram, hoje, questões que evidenciam um projeto de manutenção da ordem, baseado na repetição e na disciplina. O ensino e a aprendizagem se processam no espaço-tempo da escola se referem à produção de um conhecimento capaz de modelar as práticas sociais, disciplinas as escolhas e, desse modo, garantir a eficácia do seu efeito normativo. A imposição do que entra – ou não – no currículo é feita por meio da inscrição de sistemas simbólicos de acordo como os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (BRAGA, 2014, p. 48).

O papel da escola na produção das identidades projetadas é fundamentalmente o de garantir o domínio de conteúdos ou, mais especificamente, dos saberes socialmente acumulados (DUARTE, 2006; SAVIANI, 2008), ou dos “[...] conteúdos formais das disciplinas científicas” (MOREIRA, 2004, p. 40). Tal acumulação de saberes tende, culturalmente, a produzir um apagamento das singularidades e da diferença que constitui o corpo discente escolar sem considerar situações, vivências e contextos em que estes estejam

situados. Não se defende aqui que se deva partir tão somente da vivência dos sujeitos em contextos de ensino e aprendizagem, mas que ela não pode ser alijada da escola como se fosse elemento acessório das instâncias do ensinar e aprender.

Outros documentos sugerem como formas de fixação de sentido de currículo uma tendência de definição ambivalente de que o currículo é instituinte/instituído, conforme pode ser observado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (DCNEA): “O currículo institui e é instituído na prática social que representa um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social” (BRASIL, 1999).

Através desses documentos percebe-se a multiplicidade de sentidos do currículo. O currículo, desta forma, assume sentidos diversos de acordo com o seu contexto e os sujeitos que o organizam. “Um currículo diz sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto, [...] possui um caráter inefável, que produz ideias, práticas coletivas e individuais [...]” (CORAZZA, 2001, p. 13).

O que se pode observar é que as identidades projetadas por estes currículos são aquelas historicamente apresentadas como universais. São identidades plenamente construídas e constituídas por demandas particularistas e essencialistas.<sup>15</sup> Torna-se então necessário reavaliar conceitos acerca do currículo, de identidades e compreender como estes conceitos são incorporados nas políticas educacionais. Isso porque, mais que projeções constituídas historicamente, são projetadas por intencionalidades políticas determinadas por grupos dominantes.

Não se pode deixar de mencionar que o que se percebe é a ausência de espaços de questionamentos que considerem os sentidos múltiplos de currículo que circulam nos diferentes documentos norteando as políticas de currículo no Brasil e, sobretudo, tensionadas sobre fronteiras escolares acerca dos seus sentidos, repercutindo na produção de projetos educativos homogeneizantes. Esse quadro precisa ser revertido e tal necessidade reforça a necessidade de pesquisas como esta.

---

<sup>15</sup> Para os essencialistas, pautados na tradição clássica, as identidades são consideradas fatos, entidades e dados dotados de objetividade na sociedade (DA SILVA, 2005). Segundo Semprini “Sua existência, sua homogeneidade interna, sua especificidade cultural seriam um fato, aceito como tal e pouco suscetível de evolução (SEMPRINI, 1999, p. 90-91).



## 5 CONCEITOS E CONTEXTOS DE CULTURA

O conceito de cultura é fundamental para a educação. Embora muito atrelado ao campo da antropologia, como seu objeto principal de estudo, não se pode negligenciar sua estreita ligação com a educação e com o currículo. Neste contexto, o significado de cultura experimentou contribuições de vários setores da sociedade. Assim, o interesse pelas questões culturais se intensificou nos meios acadêmicos a partir do século XXI e diversas formas de pensar o mundo e suas transformações culturais tornaram-se ferramentas. Tais ferramentas se tornaram fundamentais para entender as identidades, considerando-as como identidades culturais no currículo, situadas no campo de relações de poder.

Um dos primeiros significados de cultura data do século XV e refere-se ao cultivo da terra, de plantas e animais. Conforme Moreira (2004, p. 26) foi após o século XVI que esta ideia ampliou-se para o conceito de mente humana, acreditando que somente algumas classes sociais, grupos e indivíduos haveriam de ter uma mente cultivada, pois apresentavam elevado padrão de cultura ou civilização. Posteriormente, no século XVIII, se consolidou o caráter classicista da ideia de cultura, sendo ela a europeia e refinada. Esta era a perspectiva funcionalista, conforme Lopes e Macedo (2014, p. 184), na qual a função da escola e, conseqüentemente, da educação era a socialização dos sujeitos que, ao partilhar a cultura, uma mesma cultura, tornariam-se sujeitos cultivados.

Para Tylor (2008, p. 43) “[...] cultura é todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, regras, morais, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos, pelo homem como membro da sociedade”. Portanto, segundo essa lógica, o homem adquire a cultura devido ao fato de crescer em uma determinada sociedade e não por causa de um determinismo biológico. A este processo, onde uma criança aprende sua cultura, a antropologia denominou enculturação.

Não se pode negligenciar o fato de que não há efetivamente culturas superiores e inferiores, pois, toda cultura tem seu próprio sentido e singular valor. A convivência negativa entre culturas existiu no passado e continua a existir. Entretanto, conforme Gomes (2008), para quem

[...] no mundo atual, a convivência positiva entre culturas se dá sob a égide tanto de uma série de princípios filosóficos, de caráter humanista, [...] quanto pelo pensamento científico, sobre o qual as culturas de todas as nações autônomas querem ter alguma forma de domínio, ou de utilização soberana (GOMES, 2008, p. 44).

São tantas as acepções que propor um conceito de cultura é sempre perigoso. A presente pesquisa, portanto, serve-se de uma noção abrangente do conceito a fim de compreender que “[...] cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se realiza em parte, consciente, em parte inconsciente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o Absoluto e, enfim, reproduzir-se” (GOMES, 2008, p. 36). Este conceito corrobora o pensamento de Stuart Hall quando este menciona que

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 2006, p. 97).

A cultura está, então, arraigada em contextos educacionais diversos: a homogeneização de saberes, a desigualdade de condições entre discentes, as formas de distribuição de saberes — o que pode e não pode ser ensinado na escola — e quem tem autorização para definir parâmetros curriculares que norteiam a educação no país. Todos estes exemplos estão relacionados à cultura porque a educação não pode se apartar da cultura para existir. Para Veiga-Neto (2003) esta relação entre cultura/educação e suas questões têm sido tratadas superficialmente, apesar de terem sido poucos os conceitos sérios da Modernidade sobre cultura e educação.

Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

A cultura adquiriu crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos. Ela “[...] assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como constituição de novos atores sociais” (MOREIRA, 2002, p. 15). Se a cultura durante muito tempo foi pensada como única e universal e a educação uma forma de transmissão de um tipo de cultura, pensar o currículo como cultural e historicamente situado é uma ação política que se insere no escopo de investigações acerca dos efeitos da dominação e do apagamento dos



sujeitos que são excluídos e têm suas vivências desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem.

### 5. 1 Cultura e diversidade

A diversidade pode ser estudada em vários aspectos — biológica, cultural, socialmente —, entretanto, neste texto estará restrita à perspectiva cultural. A experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização. Então, sua interpretação se dá em diferentes sociedades e o modo de se ser e interpretar o mundo será diverso e relacional. Ela está no grupo, no lugar que estes sujeitos ocupam na sociedade e na sua relação de pertencimento. Portanto, é nesta complexidade e nesta multiplicidade de papéis significativos que o ser humano se constitui e se identifica.

[...] do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher o meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2008, p.17).

Somos, então, diferentes com características próprias. Para Abramowicz et al. (2006, p. 12), “a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança.” Sendo assim, diversidade e diferença se completam numa relação de interdependência.

É preciso que se busque interpretações e ferramentas para refletir e problematizar as diferentes sociedades, o modo de ser e viver dos estudantes. Sob este escopo investigativo a diversidade deve ser entendida numa perspectiva relacional e à escola cabe entender que trabalhar com a diversidade não é apenas incluir temas culturais de respeito e tolerância a outras culturas, pois há mais processos e contextos a serem considerados. Neste sentido,

[...] trabalhar com diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano (GOMES, 2008, p. 23).

Vale assinalar que é urgente a necessidade de que a comunidade escolar possa trabalhar os valores e as identidades culturais no terreno das desigualdades sociais, das identidades individuais e das diferenças, discutindo e debatendo temas sobre a diversidade. Como afirma Gomes (2008, p. 28) a diversidade “[...] aparece, [...], não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural”. Sua compreensão como construção histórica, social e cultural das diferenças foi construída num processo de lutas e conquistas.

Inserir nos currículos questões políticas, econômicas e sociais, bem como questões sobre o racismo, sexismo, homofobia e xenofobia é uma ação imprescindível, pois, assim, posicionam-se discussões contra os processos de colonização e dominação. Não se pode deixar de lado que tais processos foram naturalizados de forma desigual e discriminatória e daí pode advir o entendimento acerca do impacto que estes processos têm na vida dos que estão dentro ou fora da escola.

A diversidade contempla a construção de novos modelos de cognição e, portanto, é preciso desligá-la de um valor moral que visa tão somente uma espécie de agregação, tornando-se necessário considerar várias hipóteses ao mesmo tempo, banindo o discurso linear apaziguador que neutraliza formas múltiplas de perceber a diferença.

Portanto, os conceitos de diferença e diversidade diferem. A diversidade contempla a diferença, mas diferença não resume à diversidade. Enquanto a diversidade abrange a coletividade, a pluralidade; a diferença trata de uma especificidade que é a constituição de cada sujeito, da forma própria como as suas identidades são produzidas, dos seus pertencimentos. Assim, uma política para a diversidade se baseia nos aspectos mais evidentes da diferença (como os marcadores de classe social, raça, sexualidade) e na forma como os diversos grupos se relacionam e estabelecem, entre si, as classificações e comparações, em geral, hierarquizadas. A diversidade contemplada nos documentos

curriculares trata, quase exclusivamente, de afirmar a heterogeneidade de culturas presente na escola e pleitear a convivência harmoniosa entre elas.

## 5.2 Identidade e Diferença

Pensar a diferença que não esteja calcando-se em dicotomias ou oposições binárias produz um efeito singular: o de perceber a necessidade de outros tipos de estabelecimento de relações com a diferença dentro e fora da escola. Esta relação está na convivência “[...] com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e posturas democráticas” (GOMES, 2008, p. 30).

Os conceitos de diferença e de identidade estão intimamente ligados. Conforme Lopes e Macedo (2014, p. 216) como campo complexo das teorias sociais a identidade estará sempre atrelada ao conceito de cultura, pois a identidade ou a sua construção identitária se faz no interior desta, mas, de igual forma, é impossível referir-se à identidade sem considerar o sujeito como indivíduo. Com o esmorecimento da modernidade este sujeito centrado e uno ressurge “multicêntrico, pluri-identitário” (MACEDO, 2011).

Neste contexto multicultural, as relações de poder advindas dos conflitos entre as identidades particulares e as universais se acentuam. Suas tensões têm emergido de um momento em que as trocas culturais se intensificaram e alguns marcadores identitários considerados estáveis, como as noções de território e de gênero/corpo, têm se mostrado conflituosas. Já não se justificam mais as essencializações identitárias como formas de perceber a identidades/identificações no contexto complexo e multifacetado em que vivemos.

As políticas de identidade afirmadas no currículo denunciam, ainda, uma monocultura baseada numa cultura geral, de caráter universal que ainda pertencente a sujeitos de determinados grupos sociais. Historicamente, é perceptível esta homogeneização cultural desde a formação dos estados nacionais latino-americanos. Desse modo, as políticas de identidade constituem um papel importante neste contexto ao denunciar esta monocultura dos currículos que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural* porque são baseadas na ideia de uma cultura geral, não percebendo a heterogeneidade das culturas representadas em sala de aula.

Nas perspectivas que adotamos para entendermos como estas culturas são representadas e se misturam, torna-se pertinente o conceito de entrelugar de Bhabha (2014).

Entrelugar teria o sentido de terceiro espaço, isto é, de híbrido, que permitiria o surgimento de outras possibilidades ainda não dadas, potencializando deslocamentos das situações anteriores, ao invés de reprodução. Seriam contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais (Bhabha, 2014). É na emergência dos “interstícios” (BHABHA, 2014) que os valores culturais são negociados, possibilitando transformações na produção de culturas. O daltonismo cultural não permite que estas culturas sejam percebidas, ao desconsiderar outras possibilidades, impedindo suas negociações. Cabe assinalar que as pretensões identitárias rotuladoras do sujeito moderno se mostraram inviáveis com o passar do tempo, o que põe em xeque a reprodução de narrativas de subjetividades homogêneas e universais. Tal cenário é mencionado por Bhabha:

O afastamento das singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito — raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual — que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2014, p. 20).

Os processos de hibridação criam situações novas, nem sempre reconhecíveis de imediato, são processos que fazem insurgir a diferença: um lugar de transformação da cultura, através de um terceiro espaço capaz de emergir outras possibilidades, outras posições. (RUTHERFORD, 1996, p. 36-37). Tal instância se justifica se for levado em consideração que

[...] vivemos numa sociedade em que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas em construção permanentes, o que supõe que as culturas não são puras nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2011, p. 247).

Em geral, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade, ou seja, numa perspectiva na qual a identidade é a referência, é o ponto original no qual podemos definir a diferença (SILVA, 2000). De certa forma é o que refletirá certa tendência em tomar aquilo que somos como sendo norma, descrever e avaliar o mundo por aquilo que não somos. Portanto, é preciso considerar a diferença não simplesmente como um resultado de processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade, quanto a diferença são produzidas.

A diferença e a alteridade são elementos frequentemente considerados no campo educacional. A diferença emerge como traço da cultura contemporânea. O que assombra o homem é ele não ser mais o que pensou ser: idêntico a si mesmo. Isso traz implicações que não podem ser ignoradas, sobretudo no campo educacional:

A compreensão da alteridade como parte constituinte da identidade gera, para além da crise, o início de uma nova concepção de homem e de mundo. Educar adquire, agora, uma nova dimensão: a de partilhar perspectivas de decodificação deste estado novo que surge com a emergência da diferença. Debilitadas as utopias apriorísticas, o ser humano precisa aprender a cavar as pulsões do seu desenvolvimento, individual, social e histórico, na cultura da diferença. Afinal, o ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e se plenifica na relação com a semelhança e com a diferença (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).

Cabe então indagar: como a diferença é marcada em relação à identidade? Percebemos que a marcação da diferença é efetuada através de sistemas simbólicos ou de exclusão social, são estes sistemas que estabelecem as distinções frequentes na forma de oposições, pois somente no interior dos sistemas de representação (cultura) e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades.

Neste escopo de teorizações não se pode negligenciar o fato de que identidade e diferença são ativamente produzidas. Elas não são “organismos” do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do universo cultural e social. Não são simplesmente elementos da natureza, essenciais e, muito menos, estão à espera para serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas (SILVA, 2014). Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. São criadas por meio de atos de linguagem e, portanto, têm que ser nomeadas.

As identidades são resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais. Para Silvério (2006, p. 09)

[...] a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais, denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século. Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

“As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder.”(CANDAU, 2011, p. 246). Tal

acepção deriva do fato que se percebem as relações de poder que atravessam o corpo social em um contexto de diferenças e identidades que se aproximam, se separam e são contraditórias. Se são realidades que se constroem e desconstroem descontinuamente é porque não são previsíveis, nem universais. Isso incide sobre formas de pensar o currículo na contemporaneidade.

Ao imprimir uma ordem geométrica, reticular, diferencial e disciplinar aos saberes e práticas escolares, o currículo promoveu a abstração do espaço e do tempo e contribuiu para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi da maior importância para o advento da Modernidade, na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela mesma tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos da sociedade. Geometrizando a distribuição dos saberes, o currículo engendrou uma nova geometrização para o mundo, recolocando em termos epistemológicos modernos a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual estão os outros, assim começa a diferença. Dado que hoje estamos vivendo uma ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, o currículo pode nos ser “útil” tanto para conhecermos o papel da escola na virada para o pós-moderno quanto para mudarmos alguns rumos das políticas da diferença nessa virada (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).

Considerando as palavras de Veiga-Neto (2002) vale repetir que as identidades são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais e que, portanto, ao serem definidos que tipos de discursos, estão incutindo nos currículos formas específicas de pensar e produzir identidades viáveis. Vale ressaltar que não se sustenta com isto que

[...] apenas *dar voz* a esses sujeitos e incorporá-las aos currículos escolares transformará radicalmente as práticas discriminatórias na prática da diferença [...] como sendo a mais assertiva. No entanto, lidar com essas narrativas e buscar evidências de como repercutem na especificidade de cada sujeito as noções partilhadas a partir da experiência coletiva da escolarização pode auxiliar na produção de um discurso no qual as identidades se apresentem mais abertas à negociação e à incompletude (BRAGA, 2014, p. 34, grifo do autor).

O que daí se depreende é que, ao considerar como estes sujeitos se identificam em seus diversos pertencimentos, não se deve desconsiderar sua subjetivação, reduzindo-os a polarizações ou binarismos arraigados nos discursos/narrativas hegemônicos socialmente valorizados. A escola, ao considerar as diferenças, permite as negociações e as problematizações de sua própria prática discursiva, passando a construir um ambiente menos discriminatório e preconceituoso, sem atribuir valores ou hierarquizar os sujeitos.

## 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a coleta de dados foram elaborados dois questionários, para estudantes e professores, com questões abertas e fechadas. Conforme descrito na metodologia estes questionários contêm questões acerca da diferença e dos seus desdobramentos: como a diferença está inserida nos documentos escolares (plano de ensino e PPP), temas relacionados a preconceito/discriminação e a definição, por parte dos colaboradores da pesquisa, acerca da diferença. A partir destes questionários, procedeu-se a coleta dos dados cujas questões abertas foram analisadas de acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin (2004). Quanto às questões fechadas optou-se por uma análise quantitativa.

O conteúdo das transcrições das questões abertas e fechadas originaram três categorias de análise: significados atribuídos à diferença; discriminações e preconceitos no intramuros da escola; tratamento pedagógico da diferença. As categorias foram definidas a partir das questões estabelecidas nos questionários dos professores e estudantes, conforme apêndices A e B, tendo as respectivas variáveis de estudo:

Categoria de análise 1 – Significados atribuídos à diferença

Variáveis de estudo: conceitos de diferença, diferença cultural, documentos curriculares e percepção da diferença na escola

Categoria de análise 2 – Discriminações e preconceitos no intramuros da escola

Variáveis de estudo: práticas da escola frente a atitudes discriminatórias, sentimentos em relação a situações de discriminação, recomendações para combater a discriminação na escola.

Categoria de análise 3 – Tratamento pedagógico da diferença

Variáveis de estudo: marcadores da diferença mais presentes na escola, materiais que podem ser utilizados para viabilizar o trabalho pedagógico com as questões da identidade e diferença, dificuldades e expectativas relacionadas ao tratamento pedagógico da diferença.

No decorrer da análise alguns outros temas surgiram em complemento às variáveis inicialmente definidas, constituindo o que Moraes (2003) menciona como “categorias emergentes”:

[...] a análise textual qualitativa pode utilizar na construção de novas compreensões: categorias a priori e categorias emergentes, [...] as primeiras provêm das teorias que fundamentam o trabalho e são obtidas por método dedutivo. [...] as categorias emergentes são construções teóricas que o pesquisador elabora a partir das informações do corpus [...] no modelo misto de categorias, o pesquisador parte de um conjunto de categorias definido a priori, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise (MORAES, 2003, p. 198).

Cabe assinalar que os temas sexualidade, raça, religião e violência não são o foco desta pesquisa, entretanto serão tratados como relevantes, pois, indiretamente, caracterizaram-se como temas escolhidos pelos participantes como categorias a serem estudadas e que incidem sobre o que eles compreendem como diferença e seus reflexos no trabalho pedagógico.

Os respondentes serão identificados pela categoria do grupo para o qual foi realizado o questionário: para o questionário dos estudantes a letra (E) e para o do professor a letra (P). O número de identificação foi aleatório e organizado posteriormente pela seleção de 5 questionários de cada turma para os estudantes e de todos os professores (08) por serem poucos os que responderam.

## 6.1 Significados atribuídos à Diferença

O primeiro item desta seção explora os significados atribuídos à diferença pelos professores e pelos estudantes, colaboradores da pesquisa.

Quanto ao termo diferença este apresenta um caráter de comparação binária e relacional. Como verificamos na questão aberta: **O que é diferença para você?** Professores e estudantes admitiram variados sentidos:

“Diferença é algo que não possui igualdade, é algo que pode distinguir uma coisa de outra. Hoje em dia vemos diversos tipos de diferenças. Por exemplo: diferença religiosa, diferença racial, etc.” (E01).

“Diferença é tudo aquilo que causa discriminação. Existem várias formas de apontar-se as diferenças, mas acredito que a mais abordada no dia-a-dia, são as diferenças físicas. Ninguém é igual a ninguém e nem todos aceitam isso” (E03).

“Oposição de idade, salário mensal, modo de vestir. Somos iguais por sermos diferentes; diferença de sexo. As pessoas deveriam aceitar nossas diferenças e preocupar com o porquê dessa diferença” (P05).

Para o professor P4 é possível compreender a diferença como “Peculiaridades de cada ser humano, mas que não estão dentro do padrão de beleza ou de comportamento da sociedade”. Nesta fala são reconhecidas as identidades individuais que não podem ser anuladas pelo processo de hegemonização social de padrões e de comportamentos esperados.



O professor percebe que há singularidade e que as identidades podem ser produzidas fora dos padrões culturais que predominam no espaço social comum. Dessa forma, não se pode deixar de mencionar que a escola e o currículo podem contribuir para que discursos e sujeitos sejam socialmente legitimados, ampliando o leque das possibilidades de identificação para além das padronizações e fixações de identidade.

Para outro estudante “Diferença é algo que não possui igualdade, é algo que pode distinguir uma coisa de outra.” (E12) e para E21: “É apenas o que nos distingue uns dos outros [...] (E21)”. Desse modo, ora a diferença significa dessemelhança, desigualdade; ora, multiplicidade, heterogeneidade, variedade, diversidade e, em alguns casos, discriminação, distinção, oposição, alteridade. Nesse aspecto a diferença torna-se elemento diferenciador, que distingue entre duas coisas: o que é e o que não é igual. A igualdade não é o oposto da diferença e, neste contexto, cabe ressaltar que o oposto à diferença seria a padronização, a uniformização (CANDAU, 2012). Ao distinguir um entre dois elementos estamos considerando que estes são diferentes, desiguais e, por isto, a eleição, muitas vezes de marcadores para diferir.

Portanto, como se verificou, a ideia de diferença está atrelada a marcadores de diferenças para estes respondentes: “A diferença está relacionada à desigualdade social, intelectual, étnica e cultural (P07)” e “(P08) Está relacionada à desigualdade social, cultural e econômica”. Percebe-se o uso de marcadores comuns aos respondentes, como os mais frequentes: desigualdade social e cultural.

Lopes e Macedo (2014) verificaram que o constante movimento das identidades não impede que uma identidade preferencial forte não possa aflorar e sobrepujar todas as demais. Isso pode ser constatado através das análises das questões abertas quando professores e estudantes evidenciaram as desigualdades (sociais, culturais, intelectuais, étnicas) como formas de se constatar e descrever a diferença na escola. Dessa forma, pode-se inferir que a diferença relatada pelos professores e estudantes resulta da não inclusão dos sujeitos nas categorias (sociais, culturais, intelectuais, étnicas) socialmente mais valorizadas.

### ***6.1.2 Diferença cultural como marcador da diferença***

O termo “cultural”, conforme evidenciado, foi recorrente nos questionários e utilizado para entender em que sentido foi usado em relação à diferença. “Diferença também



Neste sentido questionamos como os professores entendem o termo “cultura”. Corroborar-se, na presente dissertação, com Woodward ao afirmar que “[...] a marcação da diferença é base da cultura porque as coisas – e as pessoas – ganham sentido por meio de atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório” (2000, p. 42).

Depreende-se das UCs dois aspectos: a diferença enquanto diversidade biológica e a diferença enquanto diversidade cultural. Acredita-se que, ao se referir à diferença “nata/natural”, estes estudantes estejam se referindo às características biológicas, no sentido de existência de espécies que apresentam diferenças entre si. As UCs seguintes foram tiradas das questões abertas dos questionários dos estudantes sobre a diferença: “para Deus somos todos iguais [...] raça, gênero” (E26), “[...], pois todos nós somos seres humanos, iguais[...]”, “[...] diferença é do ser humano, todos nós nascemos iguais”(P08).

Entretanto, o ser humano como parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural. Na seção sobre cultura, entende-se que a relação entre cultura e seres humanos produz conhecimentos e identifica indivíduos como sujeitos, dando-lhe significado, identidade cultural. A performatividade<sup>17</sup> não pode deixar de ser considerada, se levarmos em consideração que não há apenas o pré-estabelecido, mas formas de manifestar que podem contradizer, reiterar e singularizar comportamentos historicamente concebidos e reproduzidos. Necessário citar Bhabha ao afirmar que

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performaticamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos **preestabelecidos** inscritos na lápida da tradição (BHABHA, 2014, p. 20, grifos do autor).

Os significados atribuídos à diferença estão relacionados à sua incorporação ao currículo escolar. Por isso que se pode assinalar que formas e modos de perceber a diferença não são apenas atravessados social e culturalmente. Eles dizem respeito a modos de rotular, de hegemonizar, de domesticar o que é diferente. Assim, ações hegemônicas no currículo que desconsideram a diferença produzem exclusões e corroboram o acirramento das desigualdades. Pensar a periferia e as margens como algo que está fora dos padrões, por

---

<sup>17</sup> John L. Austin formulou a teoria da performatividade linguística. Esse conceito consiste num longo processo reiterativo das palavras para tornar concreta a concepção das coisas. Nessa perspectiva, Austin argumenta que a linguagem torna-se um discurso formador e delimitador dos objetos. A fala desempenha o papel de instrumento formativo e, além disso, performativo. Neste estágio, a performatividade é o ato ritualístico do discurso que concebe as coisas, esse ato torna os conceitos inteligíveis, dessa forma, a linguagem concebe, molda e institui os objetos (SANCHES, 2010, p. 6).

exemplo, pressupõe um distanciamento que produz a exotização do outro como se a sua existência não dissesse respeito aos espaços sociais comuns.

Se discursivamente tais ações emergem, então os comportamentos dentro e fora da escola podem resultar em um currículo homogeneizador, limitador e estéril de diferença, um currículo em que índios, negros, gays e outras identidades subalternizadas apareçam em instâncias particulares sem relação com a cultura que se coloca como universal.

### ***6.1.3 A diferença nos documentos escolares: Plano de Ensino e o Projeto Político Pedagógico***

Neste item procuramos verificar como a diferença é incorporada aos documentos analisados: Plano de Ensino e Projeto Político Pedagógico da escola. Evidenciou-se que os planos de ensino são apresentados e discutidos, possibilitando assim a identificação de conteúdos (ou a falta deles) que contemplem as expectativas dos estudantes. Trata-se, portanto, de um bom momento para a inscrição da abordagem das questões, tendo-se em conta que professores e estudantes reclamam da falta de inserção de questões como as violências, as identidades raciais, as sexualidades.

Isto posto, a primeira questão do questionário dos professores e estudantes trata dos Planos de Ensino. Num aspecto quantitativo utiliza-se uma análise por frequência e porcentagem. Conforme as tabelas 1 e 2 abaixo se atestou a apresentação e discussão do plano de ensino pelos professores e a confirmação dos alunos.

**Tabela 1 - Questão fechada de nº 01 do questionário dos professores**

---

Ao iniciarem seus trabalhos em cada disciplina, você discute o plano de ensino com os estudantes?

---

		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>	<b>Porcentagem cumulativa</b>
Válido	Sim	9	100,0	100,0	100,0

---

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

**Tabela 2 - Questão fechada de nº 01 do questionário dos estudantes**

Ao iniciarem o ano, em cada disciplina, os professores discutem o plano de ensino como vocês?

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	35	74,5
Não	2	4,3
Apenas alguns	10	21,3
Total	47	100,0

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

A análise cruzada dos dados mostra que os questionários aplicados aos estudantes e professores, respectivamente, apresentam a preocupação em apresentar no início do ano o plano de ensino. Este planejamento de ensino, ou projeto pedagógico, representa um roteiro organizado que permitirá ao professor racionalizar, coordenar e operacionalizar o seu trabalho de maneira mais assertiva, possibilitando a realização de um ensino que atenda, com maior eficácia, as demandas e expectativas que se colocam à escola.

O dispositivo legal que regula o plano de ensino é o Artigo 13 da Lei da Educação e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Nele, o plano de ensino deve ser feito pelo docente e, em seu inciso II, a orientação é que seja elaborado e cumprido segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (PPP). Tal iniciativa remete à questão de número 02 do questionário dos professores, conforme tabela 3 abaixo.

**Tabela 3 - questão fechada de nº 02 do questionário dos professores**

Quando você elabora o seu plano de ensino, você consulta o (PPP) da sua escola?

		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>	<b>Porcentagem cumulativa</b>
Válido	Sim	7	77,8	77,8	77,8
	Em parte	2	22,2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Fonte: IBM SPSS Statistics 24

Dada sua importância na organização e gestão do trabalho escolar, considera-se que o

[...] projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 2000, p.143).

Logo, entende-se que o plano de ensino é a especificação do planejamento de currículo, traduzindo na prática e em sala de aula o que o professor fará. Este resultado reflete a importância de se discutir os conteúdos a serem trabalhados em determinada disciplina, além do caminho metodológico e, sobretudo, a maneira ou o *modus faciendi* em que se dará o trato das relações entre professor e aluno. Portanto, necessário se faz “[...] refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que prejulgamos ou outras situações do cotidiano” (FERNANDES; FREITAS, 2006, p. 117).

Para a presente pesquisa é importante identificar as formas como a escola e os seus agentes se articulam, didaticamente, para selecionar e colocar em ação os conteúdos que devem compor o currículo. Na perspectiva que está sendo adotada nesta dissertação o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural permite que o professor planeje suas ações por meio dos seus planos de ensino, de negociações e de seus diversos pertencimentos em um determinado espaço-tempo. Ou seja, planejar o que será ensinado permite estabelecer um espaço de negociação de intenções e de percepções sobre o que é o conhecimento escolar e como emergirão as diferenças dos diversos sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos.

O questionamento a seguir foi feito aos professores e dá a dimensão de como as práticas escolares são interligadas e dependentes umas das outras em suas dinâmicas operacionais. Enquanto instrumentalização o plano de ensino, além de nortear o trabalho do educador, vinculam-se as práticas pedagógicas ao marco referencial<sup>18</sup> do PPP.

As perguntas seguintes dos questionários dos professores: **02.** Quando você elabora o seu plano de ensino você consulta o projeto político pedagógico da sua escola? **03.** Você participou da elaboração do PPP da escola em que trabalha? **04** O PPP contempla a questão da diferença?; permitem-nos identificar se o tratamento da diferença consiste em um pressuposto do PPP expressamente registrado e, dessa forma, se ele, de fato, norteia o

---

<sup>18</sup> O marco referencial refere-se ao posicionamento político da escola ao planejar sua intervenção e ou transformação da realidade. Conforme Vasconcellos (2000), o marco referencial é “a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos” (p. 182).

processo pedagógico da escola, instituindo o planejamento e o desenvolvimento das suas ações cotidianas.

De acordo com a tabela 3 quase 80% dos professores consultam o PPP para elaborarem o seu plano de ensino embora, como pode ser observado no questionário dos professores, na questão 03, a maior parte deles não participou da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Pode-se entender que professores, mesmo não tendo participado da elaboração do PPP da escola a que se vincularam, demonstram uma preocupação em incluir em seus planos de ensino questões relacionadas à diferença. Importante ressaltar que, para efeito desta pesquisa, a simples constatação de que a diferença esteja tipificada no PPP da escola já é uma descoberta significativa, conforme demonstrado na tabela 4 e 5.

**Tabela 4 - questão fechada de nº 03 do questionário dos professores**

Você participou da elaboração do PPP da escola em que trabalha?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Sim. Ativamente.	1	11,1	11,1	11,1
	Sim. Em parte.	2	22,2	22,2	33,3
	Não, já estava pronto.	5	55,6	55,6	88,9
	Nunca vi.	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

**Tabela 5 - questão fechada de nº 04 do questionário dos professores**

PPP contempla a questão da diferença?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Sim, contempla.	7	77,8	87,5	87,5
	Como?	1	11,1	12,5	100,0
	Total	8	88,9	100,0	
Omisso	Sistema	1	11,1		
Total		9	100,0		

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

Na análise do PPP da escola o termo diferença não ficou muito claro e o que se pode constatar é apenas uma reprodução da legislação vigente. Optamos por transcrevê-lo por ser tão poucas vezes tratado.

## 5. OBJETIVOS E METAS DA ESCOLA

IV- Possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às **diferenças** individuais

### XI – Geografia

Estimular a descoberta, o respeito e o reconhecimento do outro; em outras palavras, aponta a preocupação em fazer da educação escolar (e do ensino de história, em particular) um meio de aceitação da **diversidade** de perspectivas e projetos individuais ou de grupos, promovendo a convivência saudável com a **diferença** e uma aprendizagem baseada no conhecimento de outras culturas e visões de mundo.

Em termos das relações interpessoais:

Respeitar ao próximo e às **diferenças** individuais;

Projetos sociais: Também na área social, a Escola está aberta a parcerias com Organizações - não- Governamentais que trabalham em prol de populações excluídas ou com necessidades especiais, comunidade local, estimulando a participação dos alunos em projetos humanitários onde possam assumir posição de solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças e respeito às **diferenças**.

## 7.7 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

### 7.7.1 AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho escolar visará a atender aos alunos em suas **diferenças culturais** e de desenvolvimento criando condições concretas para sua formação básica através da aprendizagem necessária para melhor viver e conviver nas **diferentes** instâncias sociais.

## 9.4 DAS ATIVIDADES ESCOLARES (ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR)

9.4.1 NA SALA DE AULA E OUTROS AMBIENTES EDUCATIVOS — zelar pela aprendizagem dos alunos, respeitando as **diferenças** individuais;

O que pode ser apreendido da análise do PPP da escola é que a UR “diferença” aparece como termo genérico, está relacionado à heterogeneidade e multiplicidade das individualidades e métodos a serem empregados. Ainda persiste, também, a noção de diferença como diversidade cultural. Portanto, ressaltamos uma polissemia quanto ao termo diferença, ora significando variedade, ora diversidade. Conforme Macedo (2009) esta é uma estratégia de ação em torno da diferença

[...] mais especificamente no que concerne ao currículo, [...] uma das estratégias dessa rearticulação tem sido a defesa de conteúdos de cunho universalista, apresentados como garantia de *qualidade da educação* e, portanto, como ferreamento de igualdade social (MACEDO, 2009, p. 93) (grifos do autor).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB 04/2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no artigo 8º, indica que “[...] a escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos (estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador) e as aprendizagens[...]”. De acordo com essa Resolução, para a conquista da qualidade social, um dos requisitos é a “[...] consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010, p. 17). Esta resolução tem como objetivo sistematizar princípios e diretrizes como foco



nos sujeitos que dão vida ao currículo e à escola, estimular uma reflexão crítica e propositiva do PPP e orientar cursos de formação e continuada de profissionais da educação.

#### 6.1.4 Abordagens da diferença na escola

Os dados da pesquisa realizada apontam que a diferença começa a ser evidenciada como necessidade de incorporação nas atividades escolares a partir da existência de situações que explicitam a violência a que estão submetidas as pessoas cujas identidades e/ou comportamentos não se enquadram nos padrões hegemônicos adotados pela escola.

De forma geral, os discursos conservadores relacionados à educação “[...] costumam recorrer a estratégias que têm por fim criar um certo pânico social” (SANTOMÉ, 2001, p. 53), assim como são tratadas as questões quando índices educativos estão baixos, exigindo reformas e isto reflete na escola. É notável que problemáticas como a homossexualidade, o sexismo, o racismo, as tatuagens e os *piercings* são tratados, quase exclusivamente, em situações pontuais, quando o problema emerge. Em geral, não há um caráter educativo, ou preventivo. É o que se pode observar na análise do questionário dos professores que destacaram que questões como sexualidade, drogas, violência, preconceito, diferença cultural são abordadas somente quando há eventos que desencadeiam a discussão.

**Tabela 6 - questão fechada de nº 06 do questionário dos professores**

A escola oferece cursos, materiais e capacitações para conhecimentos para estas questões (Sexualidade, Drogas, Violência ,Preconceito, Diferença cultural)?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Sim	1	11,1	11,1	11,1
	Não	2	22,2	22,2	33,3
	Sim, quando há eventos que desencadeiam a discussão.	6	66,7	66,7	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

Entende-se que a urgência da abordagem destas questões (sexualidade, drogas, violência, preconceito, diferença cultural) não permite que se antecipe qualquer resposta, antes é preciso conhecer condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas

práticas, conforme nos adverte Louro (2001, p. 541-553). Entretanto, não há como ignorar as novas práticas, os novos sujeitos, suas constatações, vivências e singularidades perante padrões culturalmente estabelecidos.

Uma postura atenta ao aspecto multicultural destas questões por parte da escola e um PPP voltados para práticas que incluam a diferença e as identidades que esta comunidade escolar representa. Importante salientar, conforme tabela 7, que a diferença é abordada em sala de aula por parte dos professores, o que já denota que, direta ou indiretamente, aspectos relacionados à diferença são trabalhados.

**Tabela 7 - questão fechada de nº 08 do questionário dos professores**

Você aborda a questão da diferença em sala de aula?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Sim	8	88,9	88,9	88,9
	Apenas quando questionad o	1	11,1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	100,0	

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

Nas leituras das respostas às questões abertas dos questionários dos professores não ficou evidente a presente de estratégias pedagógicas para trabalhar com as diferenças. Em alguns casos, trabalhar as questões interpessoais foi apenas mencionado como algo “delicado” pelo fato de que é preciso conhecimento e aprofundamento em palestras ou em eventos específicos, conforme as unidades de contexto seguintes. (P06) “É muito relativo, pode ser eu, ou pode ser mesmo você, é delicado, pois é um assunto que uma pessoa considerada diferente onde não aceitar tal tratamento, mas temos que ter muito cuidado para não levar um constrangimento.”

O receio de trabalhar com assuntos que não constam no rol dos conhecimentos e saberes enaltecidos pela cultura escolar pode resultar na anulação de sujeitos que fazem parte do corpo escolar e que têm suas angústias, necessidades e formas de subjetivação negadas na escola. Negligenciar, não “dar conta”, seguir como se a diferença dissesse respeito a contextos extraescolares são atitudes que fortalecem discursos que produzem e reproduzem a discriminação na escola e fora dela. Considera-se necessário ressaltar que o lugar da escola

perante a sociedade não é apenas de transmitir saberes, nos moldes de uma educação bancária, conforme criticado por Freire (1987).

Neste sentido, concorda-se com Candau (2011, p. 248) quando menciona que “[...] as investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, mas traduzi-la nas práticas cotidianas continua sendo um grande desafio.” A escola deve ser lugar de descobertas, de estranhamento, de desenvolvimento da criticidade. Assim, a emancipação dos sujeitos não se dá sem a emancipação de formas de dizer e pensar reproduzidas culturalmente. É preciso problematizar em que condições os sujeitos discriminados vivem e porque existe a manutenção da desigualdade na sociedade.

### 6.1.5 Homogeneização da diferença e seus contextos

Escolheram-se como UR as palavras **pessoas, diferente(s)/diferenças, iguais, palestras e escola** por serem as que mais apareceram nas falas e, semanticamente, as que estão mais próximas como categorias do nosso referencial teórico: **identidade, diferença e diversidade**.

Numa análise quantitativa o primeiro ponto de destaque é que na maior parte dos questionários, tanto nos questionários dos professores, quanto dos alunos, a UR “pessoa(s)”, foi a mais repetida. Variando entre 43 a 25 vezes citadas na transcrição do texto. Conceitos como “respeito” e “dignidade” estarão atrelados, mas são consequências do atributo “pessoa”. O que caracterizaria ser pessoa? Qual é a nossa percepção da pessoa?<sup>19</sup>

Figura 3 - Recorte de dados.

- Sim. Pois todas as PESSOAS merecem no mínimo ser tratadas com
ter que ser oprimido pelas PESSOAS ao seu redor. 09 - Se aconteceu um
diferenças, por exemplo, duas PESSOAS podem ser diferentes quanto à
somos iguais mais tem algumas PESSOAS que acha superior ficam falam
ficam falam mal sobre as PESSOAS. 09 - Podia trabalhar mais com estas
pois convivemos com inúmeras PESSOAS de diferentes tipos. Muitos
aceitarmos e respeitarmos as PESSOAS com suas diferenças. Qual graça
ser de forma peculiar, mas as PESSOAS são assim. As pessoas estão em
as pessoas são assim. As PESSOAS estão em busca de coisas novas, de
justificativa para algumas PESSOAS se considerarem superiores a
E não podemos julgar as PESSOAS pela raça, pela classe social ou pela

<sup>19</sup> A noção de pessoa e sobre os processos de objetivação e subjetivação podem ser entendidos pela angulação teórica da psicologia social.

você é diferente das outras PESSOAS, não precisa seguir as opiniões
o pensamento vitimistas das PESSOAS. 10 - Diferença é algo que não
do cotidiano de todas as PESSOAS. AMOSTRA 14 03 – D - Racial 08 -
mais sobre isso com essas PESSOAS para não acontecer de novo. 10 -
se fosse comigo, tem PESSOAS que não tem psicológico para suportar
diferença de sexo. As PESSOAS deveriam aceitar nossas diferenças e
respeitar e conviver com PESSOAS com escolhas opostas a nossa. 09 -
divisões de mundo. 10 – são PESSOAS com personalidades diferentes.
é legal, poder admirar as PESSOAS pelas anomalias que existem uma das
Dar um apoio especial a essas PESSOAS. 10 – Não existe diferença para
positivos não prejudicar as PESSOAS e poder ajudar de alguma forma
é horrível, por mais que as PESSOAS seja diferente isto não é motivo
- Sim. Não entendo como as PESSOAS pensam que o fato de sermos
gordinho 08 – Sim, porque as PESSOAS na maioria das vezes elas não se
não é motivo de outras PESSOAS irem criticar. 09 – Procurar dar mais
lembro. 08 – sim. Porque as PESSOAS tem que ser tratadas com respeito
grupo. 09 – conscientizar as PESSOAS e penalizar sempre que algo de
se você é diferente de outras PESSOAS, você se torna lembrado por
algo diferente em que as PESSOAS poderiam lembrar de você e não seria
deixando um espaço para as PESSOAS discutirem sobre o assunto. 10 –
acho que deveria ter mais PESSOAS que se importam com o assunto,
por que existem diferentes PESSOAS. 10 – algo que as pessoas tem que
peçoas. 10 – algo que as PESSOAS tem que o outro não tem. AMOSTRA
– deveria punir essas PESSOAS que fazem com a diferença do outro seja
43 08 – sim, pois as PESSOAS que discriminam se sentem inferior às
se sentem inferior às outras PESSOAS e não respeitam a cultura das
não existe diferença entre PESSOAS, as únicas diferenças são cor de
cor de objetos, condições das PESSOAS, etc., pois para Deus somos
alunos. 10 – se existem 100 PESSOAS que gostam de algo e você não,
sobre o que é diferença, pois PESSOAS usam opiniões diferente, são
não me importo com o que as PESSOAS dizem, mas tem que ter respeito.
que eu seja muito) mas as PESSOAS vivem em seu padrão social, então

Fonte: Acervo do autor.

Assim, conforme os questionários dos estudantes E2 e E17 quando perguntado se **ser alvo de discriminação ou vê-la acontecer incomoda e porque?** os estudantes responderam:

Sim. Pois todas as **peçoas** merecem no mínimo ser tratadas com respeito independente das diferenças, já que ninguém é igual e todos podem ter suas escolhas e optar por elas sem ter que ser oprimido pelas pessoas ao seu redor[...]  
Toda discriminação incomoda, pois alguém está violando os direitos cívicos e inalienáveis de uma pessoa, pode ter diversos temas, como[...]

É interessante observar que as UCs “igual” ou “iguais” aparecem inúmeras vezes - 27 - nas respostas dos estudantes. Esses relatos revelam uma equivalência entre os termos ou UR “iguais” e “todos” entre professores e estudantes e nas UC nesta pesquisa. Entende-se como um processo de uniformização, homogeneização e padronização. Macedo (2011) chega a afirmar que “[...] as políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais”.

Figura 4 - Recorte de dados.

à gostos ou raças, mas são IGUAIS em direitos. 09 - Criar projetos
- Sim, pois todos nós somos IGUAIS mais tem algumas pessoas que acha
todos nós somos seres humanos, IGUAIS perante a lei, e temos que ser
graça teria se fôssemos todos IGUAIS? 10 - Diferença é algo novo,
nem sua religião somos todos IGUAIS. 09 - Discutir o assunto com os
pequenos. 10 - Nós todos somos IGUAIS por isso temos de respeitar
Sim, porque todos tem direitos IGUAIS e ninguém tem o direito de
mensal, modo de vestir. Somos IGUAIS por sermos diferentes; diferença
– Sim, pois todos são IGUAIS e não merecem ser discriminados. 09-
para dizer que todos são IGUAIS. 10 – não respondeu AMOSTRA 19 03 -
outro nem mesmo os gêmeos são IGUAIS. A diferença é importante, sem
temos direitos e capacidades IGUAIS então por que não aceita-las como
do mundo se todos fôssemos IGUAIS. AMOSTRA 22 08- sim, incomoda pelo
pelo fato que todos nós somos IGUAIS. E não tem necessidade nenhuma
diferença para mim, todos são IGUAIS ao corpo e ao caráter. AMOSTRA
– Porque hoje os direitos são IGUAIS independentemente de raça ou
cor, cultura, etc. somos todos IGUAIS mas há uma não aceitação de
acho errado dizer que somos IGUAIS, não perante a lei, mas todos
e não dizer que somos IGUAIS, porque ninguém é igual e nunca será,
Nenhum de nós nascemos IGUAIS e isso é a beleza da vida! AMOSTRA 29
- Sim. Porque, somos todos IGUAIS, não acho certo discriminar alguém,
uma pessoa entre outras mil IGUAIS a você, você teria algo diferente
diferentes de cada um somos IGUAIS ninguém está aqui ao mundo para
– sim, porque todos somos IGUAIS aos olhos de Deus. E ser diferente é
para Deus somos todos IGUAIS. AMOSTRA 44 03 – D – de raça, de gênero.
– sim, porque todos somos IGUAIS independente da qual seja a situação
uma da outra, somos todos IGUAIS, porém induzir o diálogo entre os

Fonte: Acervo do autor.

A análise dos recortes trouxe a perspectiva de que as diferenças são anuladas numa lógica homogeneizadora, negadas e silenciadas pelo discurso de igualdade. Cabe indagar e refletir se ainda estamos num caráter monocultural ao reproduzir a afirmação de uma cultura hegemônica. Sobre este aspecto, para Moreira e Candau (2003, p. 161)

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las ou neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ao concordar, corrobora-se com Candau quando afirma que, para os professores, “a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente, na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico” (CANDAU, 2011, p. 249). Neste sentido, para Candau (2011, p. 248) “igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam”.

Como se observa na UC “A diferença é um termo complexo, onde se refere a não igualdade de dois ou mais conceitos” (E17). Ou na fala seguinte: Quem são essas pessoas diferentes? “São pessoas que não ama a sua própria vida” (P02) em que a primeira UC remete a um viés conceitual acerca da diferença e a segunda UC demonstra um posicionamento e valoração acerca de sujeitos marcados pela diferença.

Tais abordagens mostram formas de se posicionar frente à diferença: aceitando-a, ou negando-a. Quando “não têm amor à vida” entra em cena não é apenas um posicionamento frente à diferença, mas uma forma de reproduzir efeitos de discursos sobre os sujeitos marcados pela diferença. Ambos os posicionamentos estão na escola: ambos reiteram de certo modo um distanciamento frente à diferença para assinalar um ponto de alteridade que os separa do que é diferente, um distanciamento que justifica uma não aproximação com tais sujeitos.

Enquanto a escola buscar álibis para não tratar da questão da diferença estará reproduzindo a dominação social que alija os sujeitos dos terrenos de práticas e representações emancipatórias de si frente aos outros. Então, a escola se torna veículo e lugar de reforço da exclusão social.

O processo de negação da diferença foi verificado nas UCs a seguir: “Para mim não existe a diferença, todos somos iguais especiais, com defeitos e qualidades, cada um com sua personalidade, sua opinião a respeito da vida” (P05) A negação da diferença permite apreender a afirmação do igual, negando o diferente, mesmo levando em conta a diversidade humana. Várias podem ser as causas desta negação: produto do desconhecimento, do distanciamento e da intolerância frente ao outro e das relações sociais. Tal negação se articula com um efeito de isenção: um distanciamento voluntário que nega a alteridade marcada pela diferença. Essa hominização – dizer que somos da mesma espécie – exclui singularidades que nos separam e esse efeito de homogeneização distancia para alijar os mais necessitados. Daí

emergem discursos autoritários que ignoram a pobreza, a miséria e a violência social, desconsiderando vivências e experiências particulares em prol da universalidade.

Através da observação das falas e das frequências das palavras recorrentes, podemos afirmar que predominam processos discursivos essencialistas e reducionistas nos conteúdos. “Para mim a diferença não existe. É apenas uma justificativa para algumas pessoas se considerarem superiores às outras. Até porque somos todos de uma mesma espécie” (E09).

Novamente, a questão da espécie é retomada, só que diretamente. A universalização do ser humano que produz o discurso de igualdade anula as diferenças para produzir corpos dóceis: corpos iguais servem a um modelo de utilidade que é muito pertinente sob a lógica do mercado que desconsidera a humanidade para pensar na hominização do ser humano. O discurso de igualdade, neste caso, não pretende equanimizar sujeitos diferentes, mas homogeneizar para ignorar a existência de singularidades.

## **6.2 Discriminações e preconceitos no intramuros da escola**

Analisando as questões 03 e 07 (tabela 8) dos estudantes e a questão de número 05 dos professores (tabela 09) constatou-se que professores e alunos têm opiniões divergentes quanto aos temas que gostariam que fossem abordados na escola. Alunos elegeram o tema “sexualidade” e professores, “violência”, quanto aos temas que consideram importantes ou que gostariam que fossem tratados na escola. Se os estudantes elegeram o tema sexualidade e os professores o tema violência tais escolhas não se deram gratuita ou aleatoriamente. São questões que atravessam o cotidiano escolar direta ou indiretamente. Em um cenário social mais amplo não se pode esquecer que a escola não se alija do que existe fora de seus muros.

Por que violência e sexualidade são temas tão caros aos docentes e aos discentes? Por que atravessam a vida das pessoas, porque assolam as janelas, as portas, as carteiras enquanto se ensina conteúdos prescritivos e sem ancoragem social. Se tais temas emergem é porque urge nestas respostas lacunas que permanecem suscitando curiosidades e que surtem efeitos na vida das pessoas como um todo, dentro e fora da escola. Isso não pode ser deixado de lado. Por isso, a importância de pensar em formas de fazer com que tais temas entrem e e ganhem espaço na escola para surtir efeitos de criticidade e emancipação.

**Tabela 8 - quadro da questão fechada referente aos temas da questão de nº 03 do questionário dos estudantes**

Quais dos temas abaixo você gostaria que fossem tratados na escola?					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Preconceito	7	14,9	41,2	41,2
	Educação ambiental	7	14,9	41,2	82,4
	Outra	3	6,4	17,6	100,0
	Sexualidade	13	27,7		
	Drogas	9	19,1		
	Violência	8	17,0		
	Total	30	63,8		
47	100,0				

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

**Tabela 9 - quadro da questão fechada referente aos temas da questão de nº 05 do questionário dos professores**

Quais dos Temas abaixo você considera importante ser tratado na escola						
	Sexualidade	Drogas	Violência	Preconceito	Diferença cultural	Outra
Válido	5	5	6	2	2	0
Omisso	4	4	3	7	7	9

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

**Tabela 10 - questão fechada de nº 06 do questionário dos estudantes**

Você já presenciou algum tipo de discriminação/preconceito na sua escola? Se sim, qual destes tipos abaixo?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Religioso	10	21,3	27,0	27,0
	Sexual	5	10,6	13,5	40,5
	Estético	6	12,8	16,2	56,8
	Racial	11	23,4	29,7	86,5
	Social	3	6,4	8,1	94,6
	Sexista	1	2,1	2,7	97,3
	Outra	1	2,1	2,7	100,0
	Total	37	78,7	100,0	
Omisso	Sistema	10	21,3		
Total		47	100,0		

Fonte: IBS SPSS Statistics 24

Pode-se destacar nos questionários dos estudantes a relação aos temas sexualidade e religião. Observa-se que, para os estudantes, a questão da sexualidade ainda é evidente e,



quando confrontado com o tipo de preconceito mais presenciado na escola, a questão religiosa (tabela 10) ganha grande relevância. Pode-se pressupor que sexualidade e religião ainda são grandes tabus a serem enfrentados e que não ganham espaço na escola. Rotineiramente tais temas invadem os espaços escolares, são negligenciados e a importância de temas que emergem em vivências cotidianas perde fôlego durante as aulas. Que escola é essa que reforça o silenciamento em relação a preconceitos? São questões que não podem ser deixadas de lado.

Assim, o embate entre sexo e religião poderia ser uma das causas do preconceito que alguns estudantes têm ao se posicionarem diante de situações envolvendo seus valores como membros daquela cultura ou comunidade religiosa, ou a partir de suas orientações sexuais. Enquanto jovens experimentam enorme sofrimento no cotidiano escolar quando confrontados com alguns discursos religiosos de negação a estas diferenças sexuais, o preconceito e a discriminação perpetuam uma naturalização de piadas e humilhações que podem causar consequências danosas e irreversíveis.

Quanto à violência, esta deve ser analisada de vários ângulos e vários são os fatores que contribuem para que ocorra. Segundo Charlot (2002) o pesquisador tem de analisar atos, palavras, silêncios, etc. e seus efeitos sem introduzir de imediato a palavra violência. Considera-se, nesta pesquisa, um estudo da UNESCO que identificou como um dos conflitos geradores da violência a falta de diálogo:

[...] a falta de diálogo dos adultos da escola, representados por professores, diretores e outros membros do corpo técnico pedagógico, com os jovens. Demonstra-se um desinteresse pela cultura, condições e vida dos jovens, o que vai além da sua identidade como aluno. É comum a escola rotulá-los como sujeitos-problema, ou seja, indivíduos com atitudes e comportamento estranhos à instituição, como se a escola não fosse co-responsável da forma de ser desses. A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é 'ser jovem', inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. (ABRAMOVAY, 2002)

Corrobora-se com este pensamento, pois é comum — e toma-se este relato como fruto de experiências docentes do autor desta dissertação — referir-se aos alunos como “apáticos” e “desinteressados”. Esta tensão entre professores e alunos contribui para que conflitos possam ser gerados quando se confrontam o sistema escolar e as expectativas destes jovens. Tanto professores, alunos e escolas vivem um processo de frustração, mas importa considerar que as ações voltadas para o diálogo e para a diferença podem ser úteis. Novos questionamentos são necessários e urgentes porque sem novas perguntas não haverá outros

modos de perceber a diferença em sala de aula. Por isto se faz importante a construção de um planejamento mais condizente com as questões que levam em conta os interesses de estudantes e professores.

### 6.3 Tratamento pedagógico da diferença

Torna-se necessário levar em consideração outro dado: o tema raça também faz parte de uma questão emergente nesta pesquisa. A noção de raça remonta à própria história da humanidade. Desde as narrativas clássicas gregas, passando pelas formas de descrição de povos e culturas, há diferentes aos relatos das navegações marítimas em que a diversidade de povos foi observada e descrita a partir do olhar daqueles que viriam sobrepujá-las. Tal fato pode ser assinalado pelos historiadores e estudiosos da cultura nos processos de colonização e dominação em diferentes contextos históricos.

Ao longo da história, várias foram as tentativas de classificação destes grupos humanos, mesmo que ingênuas e desprovidas de rigor científico. As primeiras incursões empíricas de classificação datam do século XVIII (PIAZZA, 1992; SANTOS, 2002). Estas classificações restringiam-se às características morfológicas (cor, forma, tamanho) e uma classificação diferenciadora denominada traços “morais” (PRETUCCELLI, 2013). A partir de então até o século XX a noção de raça, com o nascimento da Biologia, baseava-se na suposta existência da diversidade biológica. Foi somente a partir do século seguinte que o termo foi perdendo terreno no meio acadêmico com os estudos da genética. Contudo, a força com que as noções de raça sob perspectiva biologizante ainda persistem é significativa no que tange aos aspectos relacionados à transmissão hereditária perceptível em determinados grupos e usada em instrumentos estatísticos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos de dados e estatísticas brasileiras. Considera-se então que

[...] a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o *status* de indivíduos e grupos na sociedade. Nesse sentido, a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa (PRETUCCELLI, 2013, n/p, grifos do auto).

Assim, para situar este estudo, para efeitos de pesquisa, considera-se

[...] raça como uma categoria socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos: uma representação simbólica de identidades produzidas desde referentes físicos e culturais (PRETRUCCELLI, 2013, n/p).

Imbricados nos conceitos de raça, etnia e racismo, encontra-se o preconceito racial, a discriminação racial e a segregação, que são maneiras de expressar o racismo e correspondem a diferentes graus de violência. Porém, o preconceito é a forma mais comum e frequente porque envolve um sentimento ou uma ideia, onde se faz presente uma visão congelada, estereotipada de características individuais ou grupais que correspondem a valores negativos (LIMA, 2013, p. 35).

A ideia de superioridade racial é que sustenta, cria, fabrica o preconceito racial. Sustenta, ainda, crenças e juízos de valores acerca destas diferenças raciais. É preciso compreender que

[...] a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos. Ricas experiências têm sido desenvolvidas em vários estados e municípios, com apoio ou não das universidades e secretarias estaduais e municipais (GOMES, 2007, p. 5).

Espera-se que esta realidade, em contextos intra e extraescolares, mude de imediato já que o Brasil é um país de grande diversidade cultural. Entretanto, é preocupante pensar e constatar que, para estudantes, este tema, segundo os dados da pesquisa realizada, é frequentemente presenciado no ambiente escolar. Conforme se observa na tabela 9, 23% dos estudantes são vítimas do preconceito racial nas escolas.

Nas questões de número 06 e 07 dos estudantes quando perguntados se presenciaram algum tipo de discriminação/ preconceito na escola e se sim, qual tipo, responderam, em maior número, que seriam as questões raciais. O termo/tema raça neste questionário deve ser pensado.

A questão do racismo é tão relevante que é claramente enunciado no Relatório para o Desenvolvimento Humano (2005), cujo teor foi dedicado ao racismo preconizando que

[...] para enfrentar os desafios inerentes à mudança de quase cinco séculos de dominação racial no Brasil, amplas alianças precisam ser forjadas. Só assim será possível fazer com que a igualdade de oportunidades e a reparação da injustiça contra a população negra deixem de ser questão do negro e passem a ser um objetivo nacional permanente (PNUD, 2005, p. 58).

Este documento explicita estratégias usadas para diminuir implicações em torno da diferença racial. Conforme Macedo (2006, p. 335) “[...] classicamente, os projetos

educacionais conservadores alicerçaram-se na naturalização da diferença, especialmente tendo em conta distinções biológicas entre os grupos.” Salienta, ainda, que muitos estudos buscaram mostrar a “inferioridade de sujeitos não-brancos e construíram suas propostas educativas baseadas nessa inferioridade” (MACEDO, 2006, p. 335).

Neste sentido, ao se refletir acerca das identidades e das mediações culturais, deve-se levar em conta o caráter de contraposição centrado numa essencialização das políticas raciais. Referenciando aos estudos culturais, em relação à diáspora negra, Hall menciona que

[...] des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2006, p. 342-346).

A multiplicidade identitária que compõe o racismo ainda é frequente e sutil. O Brasil carrega uma herança escravagista e estes vestígios culturais, colonialistas, escravocratas ainda são profundos, implícitos na literatura, na música e em materiais didáticos em nossa cultura escolar. Portanto, a importância do surgimento destes dados é que ainda é marcante o marcador diferença racial em nosso país. O mito da democracia racial é reforçado por uma ideia de identidade nacional e, dessa forma, as políticas públicas tentam incutir ideia de que o preconceito no Brasil não é racial, mas social. Nota-se, assim que não somente os discursos são universalistas, mas também as políticas educacionais.

### 6.3.1 O que a escola pode fazer?

Quando submetidos à pergunta **O que a escola pode fazer com relação ao preconceito ou às pessoas que consideram diferentes?**, em sua maioria, os colaboradores da pesquisa escolheram o recurso de “palestras”. Importante salientar que palestra como recurso diminui a atuação do professor em sua disciplina ao abordar o tema: soluciona-se isentando de abordar em sala de aula o que incomoda alguns, sendo então trabalhado por alguém que não os professores da escola em suas disciplinas. Desse modo, a escola, em relação ao preconceito, convida alguém de fora para falar sobre algo que atravessa seu cotidiano. É um detalhe muito significativo para ser ignorado, porque a existência de palestras não pode ser o alibi para que os docentes excluam temas como sexualidade ou racismo do seu planejamento de aula.

Ainda é necessário mencionar que um dos professores entrevistados considerou em relação ao conceito de diferença que: “A pergunta fica muito vaga, sem um direcionamento direto, mas quando falamos em diferença Ser a diferença em relação a tudo, física, cultural e outras. Algo que pode incomodar alguns[...]” (P06)

Em geral, considera-se a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referencia, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto se reflete na tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual se descreve e se avalia aquilo que não somos. É preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. Escola é lugar de questionamento, de possibilitar formas de ver e pensar sobre o mundo que não estejam atreladas a estruturas de dominação, escola é lugar de emancipação de sujeitos e exercício de cidadania. Sem isso, a diferença fica em segundo plano e a escola tem muito a perder com isso. Sem o desenvolvimento da criticidade a escola perde o que tem de essencial: permitir que os discentes pensem sobre o mundo em que estão situados, sobre quem são e que efeitos têm suas atitudes.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de pesquisa de campo na escola resultou na verificação que os significados atribuídos à diferença no currículo do ensino médio são polissêmicos. Isso reflete nos modos de abordar diferença em sala de aula e em contextos extraescolares a partir do PPP ou de iniciativas docentes.

Sobre a percepção de profissionais da educação e estudantes em relação a seus conhecimentos e atitudes é interessante observar que não foram mencionados aspectos atitudinais e comportamentais, nem a incidência de projetos e discussões de currículos que podem surtir efeitos benéficos para trabalhar as diferenças. Esperávamos, de certa forma, que os professores apontassem a necessidade e estratégias que favorecessem o reconhecimento das diferenças ou o desenvolvimento positivo de ações que valorizassem ou combatessem as discriminações na dinâmica escolar. De maneira geral, a escola espera, a partir de uma influência externa, a possibilidade de sensibilizar as pessoas que compõem o corpo escolar.

Evidenciou-se que os planos de ensino são apresentados e discutidos, permitindo identificar conteúdos (ou a falta destes) que contemplem as expectativas dos estudantes. Revelou-se nos questionários dos estudantes a alusão aos temas sexualidade e religião. Entre os estudantes a questão da sexualidade é uma demanda evidente e, quando confrontado com o tipo de preconceito mais presenciado na escola, a questão religiosa foi relevante. Para professores, o tema predominante foi a violência; corroborando com dados estatísticos alarmantes de outras pesquisas que assinalam a emergência de ações que visem enfrentar o desrespeito e as agressões que ocorrem nas escolas.

As constatações da pesquisa demonstram que estudantes e professores podem inserir estas questões (violências, as identidades raciais, religiosidades e as sexualidades) nos planos de ensino e no Projeto Político Pedagógico, garantindo-lhes um tratamento formal.

Pode-se apreender, também, que os professores, mesmo não tendo participado da elaboração do PPP da escola a que estão vinculados, demonstram uma preocupação em incluir em seus planos de ensino questões relacionadas à diferença.

Depreende-se da análise do PPP da escola que a diferença aparece como termo genérico, heterogêneo, relacionado muito mais à multiplicidade de individualidades e métodos a serem empregados do que à especificidade da diferença como marca subjetiva na produção das identidades. Não se pode deixar de lado o fato que questões relacionadas à diferença são abordadas nas atividades escolares somente quando ocorrem situações que

explicitam a violência a que estão submetidas as pessoas cujas identidades e/ou comportamentos não se enquadram nos padrões hegemônicos adotados pela escola.

Constatou-se que não há política para a diferença, o que existe é uma política para a diversidade, pois os documentos curriculares nacionais analisados, datados dos anos pós-1990, propiciam uma ideia de hegemonização em seus discursos. Assim, projetam identidades fixas e instituem sentidos que articulam uma noção de currículo nacionalmente comum que contempla as diferenças enquanto diversidades culturais. Assim, a diferença e a diversidade se aproximam e se distanciam: pensar a diversidade se aproxima muito do discurso de que somos iguais na diferença, por exemplo.

No âmbito da educação será preciso pensar num currículo que se reinvente, que se produz o tempo todo no espaço que ele frequenta

o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares) (GOMES, 2008 p. 23-24).

Este redimensionamento do currículo não só traz a noção de currículo como cultura, mas como espaço de pertencimento e de lutas. A escola passa a ser um espaço a ser cuidado. Conforme Silva (2000, p. 74-75)

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

Se a igualdade se dá na diferença, há uma neutralização de diferenças, o que também produz um apagamento das diferenças. Isso porque se for considerado somente que todo ser humano é igual ao outro, se desconsidera que se trata de seres humanos diversos uns dos outros. Todos são diferentes porque pensam e agem de formas diferentes, atribuindo significados ao mundo de maneiras diferentes. Pensar numa suposta igualdade anularia as diferenças.

Fazendo uma observação acerca do que já foi analisado sobre cultura caberá à escola considerar a identificação e subjetivação daqueles que a povoam, professores e estudantes. Permite-se, dessa forma, negociações e problematizações que possibilitam a



promoção de desnaturalizações acerca da própria prática discursiva escolar, criando um ambiente menos discriminatório e preconceituoso em que valorações morais hierarquizadoras deixem de surtir efeitos nocivos naqueles que estão à margem de uma universalidade “fundante” e reguladora de identidades.

Finalmente, defende-se que é necessário que haja espaços e engajamento docente para conduzir positivamente questões acerca da diversidade, produzir saberes e entender os movimentos sociais que se relacionam às lutas e contradiscursos hegemônicos na contemporaneidade. O currículo deve incorporar não só o conhecimento produzido por determinados tipos de comunidades (negra, mulheres, gays), mas também conhecimentos que produzam um aprendizado cada vez mais rico, amplo, sem abrir mão de conceitos ou desconsiderar a multiplicidade de vivências possíveis dentro e fora da escola.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Garças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOWICZ, Anete et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições, v. 70, 2004.

BAUDELOT, Chistian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste em France**. Paris: F. Maspero, 1971.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.

BEZERRA, Ferreira Giovani; ARAUJO, de Castro Doracina Aparecida. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, 2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalista America**. Londres: Routledge, 1976.

BRAGA, Denise da Silva. **Corpos estranhos se tornam matéria: identidades LGBT no currículo da escola**. Curitiba: CRV, 2014.

BRANCO, Valdec Romero Castelo. Os efeitos da globalização na economia: sua relação com o emprego, a educação e a família brasileira. **Revista Eletrônica do Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e comunicação**. São Paulo, n. 1, p. 25-37, jul. /dez., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. 1997a. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 126 p.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2010.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais**; SEMTEC, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. Política Nacional da Educação Ambiental: Lei N ° 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**, 28 abr. 1999.

BRASIL. 2006. Base Comum Nacional/Parte Diversificada. PARECER Nº:06/2001. **Diário Oficial da União**, 6 mar. 2006. Brasília, MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf). Acesso em 05/08/2017.

CANCLINI, Garcia Nestor. **Culturas Híbridas**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Escola, inclusão social e diferenças culturais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 16, 2012, Campinas. **Anais ENDIPE**. Campinas: Junqueira & Marin, 2012. p. 182-193.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes antropológicos**, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, n. 8, jul./dez. 2002.

CONTEÚDOS DIGITAIS UFF. **Módulo 5**: nuvem de palavras. Niterói: UFF, s. d. Disponível em: <http://www.uff.br/cdme/lpp/lpp-html/lpp-d-br.html> acessado em 11 de outubro de 2017.

COSTA, Marissa Vorraber. Currículo e Pedagogia em tempos de proliferação da diferença. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas pesquisa. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14, 2008, Porto Alegre. **Anais ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 490-503.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DA SILVA, Mozart Linhares. **Identidade Cultural e alteridade**: uma crítica ao essencialismo. 2005.

DE DIRETRIZES, Lei. **Bases da educação nacional**. Lei, v. 9394, n. 96, p. 39-57, 1996.

DEWEY, John. **Dewey on education**: selections. New York: Teachers College Press, 1959.

DIRETRIZES CURRICULARES DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – 2011. **Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade,**

**Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Newton. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 607-618, 2006.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. “Currículo e avaliação”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 113-137.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 1, p. 49-63, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003.

FOUCAULT, M. **Aulas sobre a vontade de saber**. Tradução Rosemary C. Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. [88]-89.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo<sup>1</sup>. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**, p. 4, 2007.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Tradução Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997. 111 p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2006

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e homofobia no currículo em ação**. Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia, p. 95-124, 2011.

LACLAU, Ernest. **Discurso**. Disponível em: <www.biblioteca.itam.my>. Acesso em: 26/03/2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MABORDI, Sabine. Interrogando a Identidade. Homi Bhabha – Comentários. In: BERND, Zilá. **Antologia de Textos Fundadores do Comparatismo Literário Interamericano**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras UFRGS/ Associação Brasileira de Estudos Canadenses - ABECAN, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p.1530 - 1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. **Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em [www.curriculo-uerj.pro.br](http://www.curriculo-uerj.pro.br))**, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, identidade e diferença**. Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto, p. 11-33, 2002.

MAUÉS, Josenilda. **O currículo sob a cunha da diferença**. Disponível em:<[www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaJMM.Pdf](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaJMM.Pdf)>, v. 6, p. 12, 2007. Acesso em 22 de outubro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191 – 211, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A.F.B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M.Z.; MOURA, A.P. **Políticas e práticas curriculares**: impasses tendências e perspectivas. João Pessoa: Idéia, 2004. p. 11-42.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 320 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140. Maio/ago, 2010, p. 587 a 64.

PETRUCCELLI, José Luis, SABOIA Ana Lúcia. **Características Étnico-raciais da População**: Raça, identidade, identificação abordagem histórica conceitual. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2013.

PINAR, William. I am a man: the queer politics of race. **Cultural studies – critical methodologies**, v. 2, n. 1, p. 113-130, 2002.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, v. 10, n. 2, p. 11-25, 2012.

PIAZZA, A. **L’histoire génétique des populations: est-ce que les races existent?** Mots: les langages du politique, Lyon: ENS Éditions, n. 33, p. 151-159, déc. 1992.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**: racismo, pobreza e violência. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em 04 de agosto de 2017.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. [173]-210.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v.1, n. 24, p. 34-41, 1996.

SANCHES, Júlio César. Corpos performativos: Os entre-lugares e as zonas Queers em Lady Gaga. **Revista Redescrições**, p. 6, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 51-80, 2001.

SANTOS, G. A. dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que neutralizaram a inferioridade dos negros. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2002. 173 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2008.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012.

SILVA, da. T. Tadeu. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte. Autentica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. [73]-102

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais** - As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996, p. [77]-82

SILVÉRIO, Valter Roberto. “A diferença como realização da liberdade”. In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**, Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.5-19.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri. Practical Politics and the Open End. In: **The post colonial critic**: Interviews, Strategies, Dialogues. New York: Routledge, 1990.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TEIXEIRA, Alex et al. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, v. 3, n. 5, p. 94-113, 2001.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. Murray, 1871.Contexto, 2008.



TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2000 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferença. Campinas: (CEDES), **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 163-186, 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Editorial. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 163-186, 2002b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Aug. 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 de outubro de 2017.

YOUNG, Michael. Taking sides against the probable: problems of relativism and commitment in teaching and the sociology of knowledge. **Educational Review**, Londres, n. 25, p. 86-96, 1973.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control**. London: Macmillan, 1971.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. [7]-72.



## **APÊNDICE A**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “(RE)PENSANDO O CURRÍCULO: O QUE HÁ DE DIFERENTE NA DIFERENÇA?”, em virtude de ser ESTUDANTE do ensino médio da rede pública da E. E. Brasiliano Braz. Este QUESTIONÁRIO será aplicado com o objetivo de coletar dados para esta pesquisa desenvolvida pelo mestrando Gilberto da Silva Gares, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Denise da Silva Braga do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

### **QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES**

**01.** Ao iniciarem o ano, em cada disciplina, os professores discutem o plano de ensino com vocês?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Apenas alguns.

**02.** Você conhece o projeto político pedagógico (PPP) da sua escola?

- (A) Sim. Conheço.
- (B) Não, mas já ouvi falar.
- (C) Não, não sei do que se trata.

**03.** Quais dos temas abaixo você gostaria que fossem tratados na escola?

- (A) Sexualidade
- (B) Drogas
- (C) Violência
- (D) Preconceito. Qual(is)? \_\_\_\_\_
- (E) Educação ambiental
- (F) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**04.** Com relação ao tema que você escolheu na questão anterior, por que você acha importante que seja trabalhado na escola?

- (A) Em razão da faixa etária dos estudantes.
- (B) Por que é um tema que sempre aparece na TV, no Facebook, em outras mídias.
- (C) É um assunto comentado nas rodas de conversa.
- (D) Está presente na minha experiência pessoal

**05.** Você já foi alvo de discriminação/preconceito na sua escola?

(A) Sim. Pode dizer qual? \_\_\_\_\_

(B) Não.

(C) Não lembro.

**06.** Você já presenciou algum tipo de discriminação/preconceito na sua escola?

(A) Sim.

(B) Não.

(C) Não lembro.

**07.** Se sim, qual destes tipos abaixo?

(A) Religioso

(B) Sexual

(C) Estético

(D) Racial

(E) Social

(F) Sexista

(G) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**08.** Ser alvo de discriminação ou vê-la acontecer incomoda você? Por quê?

---

---

---

---

**09.** O que a escola pode fazer com relação ao preconceito, ou às pessoas que você considera diferentes?

---

---

---

---

**10.** O que é diferença para você?

---

---

---

## **APÊNDICE B**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “(RE)PENSANDO O CURRÍCULO: O QUE HÁ DE DIFERENTE NA DIFERENÇA?”, em virtude de ser PROFESSOR do ensino médio da rede pública da E. E. Brasiliano Braz. Este QUESTIONÁRIO será aplicado com o objetivo de coletar dados para esta pesquisa desenvolvida pelo mestrando Gilberto da Silva Gares, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Denise da Silva Braga do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

### **QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS PROFESSORES**

**01.** Ao iniciarem seus trabalhos em cada disciplina, você discute o plano de ensino com os estudantes?

(A) Sim.

(B) Não.

**02.** Quando você elabora o seu plano de ensino, você consulta o (PPP) projeto político pedagógico da sua escola?

(A) Sim.

(B) Não.

(C) Em parte.

**03.** Você participou da elaboração do PPP da escola em que trabalha?

(A) Sim. Ativamente.

(B) Sim. Em parte.

(C) Não, já estava pronto.

(D) Nunca vi.

**04.** O PPP contempla a questão da diferença?

(A) Sim, contempla.

(B) Não contempla.

(C) Como? \_\_\_\_\_

**05.** Quais dos temas abaixo você considera importantes serem tratados na escola?

(A) Sexualidade

(B) Drogas

- (C) Violência
- (D) Preconceito
- (E) Diferença cultural
- (F) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**06.** Com relação ao tema que você escolheu na questão anterior, por que você acha importante que seja trabalhado na escola?

- (A) Em razão da faixa etária dos estudantes.
- (B) Por que é um tema que sempre aparece na TV, no Facebook, em outras mídias.
- (C) É um assunto comentado nas rodas de conversa.
- (D) Está presente na minha experiência pessoal.

**07.** A escola oferece cursos, materiais e capacitações para conhecimentos para estas questões?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não demonstra que essa seja uma questão importante.
- (E) Sim, quando há eventos que desencadeiam a discussão.

**08.** Você aborda a questão da diferença em sala de aula?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Apenas quando questionado.

**09.** O que é diferença para você?

---

---

---

**10.** O que a escola pode fazer com relação ao preconceito, ou às pessoas que você considera diferentes? Quem são essas pessoas “diferentes”?

---

---

---

---